تعلُّم العربيَّة لغة ثانية

السنة الثانية - العدد الثالث (جمادى الأولى) ١٤٤١هـ - فبراير ٢٠٢٠م.

أثر الوعي الصرفي في فك ترميز الكلمات لدى متعلمي
اللغة العربية لغة ثانية

الاستعارة الإدراكية في اللغة العربية اليومية للناطقين بغير
العربية: حضور البنية الاستعارية وغياب التطبيق الممنهج

واقع تعليم العربية لأغراض خاصة وبرامجها في معاهد
تعليم اللغة العربية بالمملكة العربية السعودية

قلق المحادثة لدى متعلمات اللغة العربية لغة ثانية
-طالبات معهد تعليم اللغة العربية للناطقات بغيرها في
جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن أنموذجا -

عرض كتاب: كيف نتعلَّم اللغات؟

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً أو
تداولها تجارياً

مجلة علمية دورية محكمة تصدر من مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية

كلمة التحرير

الحمد لله رب العالمين، والصلاة على أشرف الأنبياء والمرسلين، نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين، أما بعد:

يسر مركز الملك عبد الله الدولي لخدمة اللغة العربية أن يقدم للمختصين والباحثين هذا العدد الثالث من مجلة تعليم العربية لغة ثانية. وقد جاء هذا العدد متضمنًا أربعة من البحوث العلمية، واستعراضًا قدمه أ.د وليد العناتي لكتاب (كيف نتعلَّم اللغات) لباتسي م. لايتباون، ونينا سبادا، وترجمة: علي علي أحمد شعبان.

وقد اهتم بحث أثر الوعي الصرفي في فك ترميز الكلمات لدى متعلمي اللغة العربية لغة ثانية للدكتور عبد الرحيم ناجح برصد دور الوعي الصرفي في تطور مهارة فك ترميز الكلمات لدى متعلمي اللغة العربية بوصفها لغة ثانية. وتكمن أهمية هذه المهارة في تقديم حلول تفيد في تخطي التعثرات التي تسم تعلم القراءة عموما، وفك ترميز الكلمات بصفة خاصة. وقد تكون المشاركون في هذا البحث من ثمانين متعلمًا ومتعلمة بالمستوى الأول الابتدائي، يتوزعون إلى مجموعتين: المجموعة الأولى ضابطة، والمجموعة الثانية تجريبية. تستفيد المجموعة التجريبية من حصص تدريبية لتطوير الوعي الصرفي لمدة أربعة أشهر، وبالمقابل لا تستفيد المجموعة الضابطة من هذه الحصص. يتم إجراء قياس قبلي لسرعة فك ترميز الكلمات بالنسبة للمجموعتين. وبعد الاستفادة من حصص تطوير الوعي الصرفي، يجرى قياس بعدي للمجموعتين. وقد تبيّن أن المجموعة التجريبية تفوقت في تقليص المدة الزمنية مقارنة بالمجموعة الضابطة.

أما بحث الأستاذ خالد حسين دلكي، الموسوم بالاستعارة الإدراكية في اللغة العربية اليومية للناطقين بغير العربية: حضور البنية الاستعارية وغياب التطبيق الممنهج، فقد انطلق في دراسته - كما جاء في البحث - من فرضية لغوية إدراكية (عرفانية) تُنادي بحضور البنية الاستعارية في الكلام العادي اليومي. وعلى إِثر هذه الفرضيّة التي وجَدَتْ لها دارسين مثل: «لايكوف» يدعمونَها بالإثبات، والتدليل عليها من معين اللغة العادية الذي لا ينضب، اتَّجهت أنظار الباحث ـ بحكم مجال عمله ـ إلى واقعِ تعليميّة الاستعارة (والمجاز عمومًا) للناطقين بغيرها على اعتبار أنهم يتعلمون اللغة بالدرس والتدريب؛ فتناولتْ دراستُهُ أمثلةً أربعة، توزَّعتْ بين مهارتي الاستقبال والإرسال، تفحص فيها حضور الاستعارة والمجاز. وقد خَلُصَت الدراسة إلى أن مفهوم الاستعارة في هذه الأمثلة ينحصر في الاستعارة الأدبية، ثمّ إنها بسبب من ذلك صعبةُ المنال أولا، ولا أثرَ كَبيرًا لها في الكلام العادي ثانيًا، مما تنتفي معها ضرورة التحصيل والمعرفة.

وقد هدف بحث واقع تعليم العربية لأغراض خاصة وبرامجها في معاهد تعليم اللغة العربية بالمملكة العربية السعودية للدكتور أبوبكر عبد الله علي شعيب إلى عدة أهداف،

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

منها التعرّف على مواصفات إعداد برامج العربية لأغراض خاصة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، وبيان أهمية استخدام برامج العربية لأغراض خاصة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، إضافة إلى التعرف على مدى مشاركة معلمي معاهد تعليم اللغة العربية بالمملكة العربية السعودية في إعداد برامج العربية لأغراض خاصة وتنفيذها.

أما دراسة قلق المحادثة لدى متعلمات اللغة العربية لغة ثانية - طالبات معهد تعليم اللغة العربية للناطقات بغيرها في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن أنموذجا - للدكتورة فاطمة عقلة الدعجة والأستاذة صفية بنت عبدالله البواردي، فقد هدفت إلى الكشف عن ظاهرة قلق المحادثة الشفوية لدى متعلمات اللغة العربية لغة ثانية، وقياس مستوى القلق لديهن، وعلاقته بمستواهن الدراسي؛ ولتحقيق هذا الهدف طُبقت استبانة شائعة الاستخدام استبانة (هورويتز،١٩٨٦) وقد عُدّلت لتناسب قياس قلق مهارة المحادثة، وقد طبقت الدراسة المنهج المسحي الوصفي، حيث وُزّعت على (٦٢) متعلّمة يدرسن في معهد اللغة العربية في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن في أربعة مستويات، وتمثلت النتائج بما يلي بعد تحليل البيانات إحصائيا: شعور الطالبات بحاجة إلى محاضرات إضافية للتقوية في دروس المهارات الشفهية بمتوسط حسابي بلغ (٣,٩٨)،كذلك تباين مستوى القلق لدى المتعلمات تبعا لتباين مستواهن الدراسي، فالمتعلمات في المستوى الأول كنّ أكثر شعورًا بالقلق من المتعلمات في المستويات الثلاث (الثاني، والثالث، والرابع) فكلما تقدّم المستوى الدراسي قلّ شعور المتعلمات بالقلق .

أما في مجال استعراض الكتب فقد قام الباحث أ.د وليد العناتي باستعراض لكتاب (كيف نتعلَّم اللغات) لباتسي م. لايتباون، ونينا سبادا، ترجمة: علي علي أحمد شعبان. وقد أشار الاستعراض إلى جملة من المزايا تجعله يستحق المراجعة والمناقشة، فهو ينطوي على قيمة معرفية كبرى؛ ذلك أنه يعرض عددًا وافرًا من نظريات اكتساب اللغة الأم وتعليم اللغات الأجنبية، واكتسابها، وتطبيقاتها، وأهم أعلامها ومشاربهم الفكرية والمنهجية. كما تحتوي أحد فصوله على ما يمكن أن يعد تدريبًا منهجيًّا للباحثين الراغبين في دراسة الخطاب الصفي، وعملية التعلم والتعليم؛ فهو يقدِّم أدواتٍ وطرائقَ بحثية تساعِدُ الباحثين في كيفية إجراء بحوث ودراسات في تحليل التفاعل الصفيّ، كما يقدِّم لهم دراساتٍ سابقةً يمكن أن ينطلقوا منها لإثباتها أو مناقضتها.

والمجلة إذ تقدم هذا العدد الثالث خدمة للباحثين، لتتطلع إلى مزيد من المساهمات منهم في مجال الأبحاث العلمية ذات الصلة، واستعراض الكتب العلمية ذات العلاقة بمجال المجلة، وسلاسل تعليم اللغة العربية.

رئيس التحرير

أ.د. إبراهيم بن عبدالعزيز أبوحيمد

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

مجلة تعليم العربية لغة ثانية

مجلة علمية دورية محكمة تصدرمن مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية

السنة الثانية - العدد الثالث

(جمادى الأولى) ١٤٤١هـ - فبراير ٢٠٢٠م.

المشرف العام

أ. د.محمود إساعيل صالح

رئيس التحرير

أ.د. إبراهيم بن عبد العزيز أبوحيمد

مدير التحرير

د. فهد بن صالح العليان

مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية

King Abdullah Bin Abdulaziz Int'l Center for The Arabic Language

هيئة التحرير:

أ.د. خالد بن عبد العزيز الدامغ - عضوًّا

أ.د. سعد بن علي القحطاني - عضوًّا

أ.د. أحمد بن محمد النشوان - عضوًّا

منسقة المجلة

أ.نهلاء بنت بندر البنيان

الهيئة الاستشارية

أ.د. إبراهيم بن صالح الفلاي

أ.د. عمر الصديق عبد الله

أ.د. محمد محمد أحمد الحناش

أ.د. ميمون محمد مجاهد

أ.د. إبراهيم بن يوسف البلوي

أ.د. محمد بن نافع العنزي

د. مريم بنت سعيد آل جابر

د. حسن بن عبد الحميد بخاري

د. أمين مصطفى الشنقيطي

د. غسان حسن الشاطر

د. سعد بن محمد القحطاني

د.بدر بن علي العبد القادر

د. ياسر بن محمد بابطين

لإسهاماتكم واستفساراتكم نسعد بتواصلكم من خلال:

البريد الإلكتروني لمجلة تعليم العربية لغةً ثانية

lang2@kaica.org.sa

ولمزيد من التواصل:

هاتف : ٠٠٩٦٦١١٢٥٨١٠٨٢

٠٠٩٦٦١١٢٥٨٧٢٦٩

ناسوخ: ٠٠٩٦٦١١٢٥٨١٠٦٩

ص.ب. ١٢٥٠٠ الرياض ١١٤٧٣

المملكة العربية السعودية

www.kaica.org.sa

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

صفة المجلة:

مجلة علمية محكمة في مجال تعليم العربية لغةً ثانية، وتُعنى بالدراسات ذات الصلة بتعليم وتعلّم اللغة العربية لغةً ثانية. يصدرها مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية مرتين في العام (كل ستة أشهر) في نسختين : ورقية وإلكترونية على موقع المركز.

شروط النشر في المجلة ومعاييره :

- أن يكتب البحث بلغة عربية سليمة، بالإضافة إلى إمكانية نشر البحوث المكتوبة باللغة الإنجليزية.
- أن يعتمد الباحث الأسس العلمية في خطوات بحثه كافة، وأن يتبع قواعد التوثيق العلمي المستعملة بالمجلة وهي طريقة جمعية علم النفس الأمريكية (APA).
- أن يكون عدد كلمات البحث ما بين ٤٠٠٠ إلى ١٠٠٠٠ كلمة.
- أن يعد الباحث ملخصاً لبحثه في حدود ٢٠٠ كلمة باللغة العربية.
- ألا يكون قد سبق نشر البحث في أي وعاء علمي، وألا يكون جزءا من رسالة علمية (بحوث الدراسات العليا)..
- أن ترسل البحوث عن طريق البريد الإلكتروني فقط.
- لا تعاد المواد العلمية المقدمة لأصحابها سواء نشرت أم لم تنشر.
- يُراعى في تنسيق خط المشاركات المرسلة إلى المجلة الالتزام بالآتي :

- في متن النص يُستخدم الخط (Traditional Arabic) عادي (حجم ١٦).
- في الهوامش يُستخدم الخط (Traditional Arabic) عادي (حجم ١٢).
- في العناوين الرئيسة يُستخدم الخط (Traditional Arabic) غامق (حجم ١٨).
- في العناوين الفرعية يُستخدم الخط (Traditional Arabic) غامق (حجم ١٦)

- تخضع جميع المواد المقدّمة إلى المجلة للتحكيم العلمي المتخصص.
- تحتفظ المجلة بحقوق النشر، ويمكن للباحث إعادة نشر بحثه في وعاء أكاديمي آخر، بشرط مضي سنة على نشر البحث في مجلة تعليم العربية لغةً ثانية والإشارة إليه.
- يمنح كل مشارك في المجلة مكافأة رمزية.
- ترسل للباحث خمس نسخ ورقية من العدد الذي نشر فيه البحث، ومستلة إلكترونية من البحث.
- كما تستقبل المجلة الاستعراض العلمي/المراجعة للكتب ذات العلاقة بعلم اللغة التطبيقي، أو سلاسل تعليم اللغة العربية لغة ثانية وفق الضوابط التالية:

- أن يكون عدد كلمات الاستعراض في حدود ٢٠٠٠ إلى ٤٠٠٠ كلمة (مع مراعاة حجم الكتاب في ذلك).
- أن يشمل الاستعراض جميع فصول الكتاب من خلال قراءة منهجية واضحة.
- أن يتضمن الاستعراض تحليلًا نقديًا.
- يفضل أن يكون الكتاب حديثًا ولم يمض على نشره أكثر من خمس سنوات.

أحكام عامة:

- الآراء والمعلومات الواردة في البحوث المنشورة في المجلة تعبر عن رأي أصحابها، ولا تعبر بالضرورة عن رأي مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية أو المجلة، ويتحمل مؤلفوها المسؤولية كاملةً عن صحة المعلومات والاستنتاجات ودقتها.
- يراعى في أوليَّة النشر في المجلة تاريخ تسلم البحث وتاريخ قرار التحكيم وتنوع موضوع المشاركات.
- ترتيب البحوث في المجلة يخضع لاعتبارات فنية.
- يرسل الكاتب الذي لم يسبق له الكتابة في المجلة مع بحثه سيرته الذاتية والعلمية مختصرةً وعنوان مراسلته.
- لا يحق للباحث أن يطلب عدم نشر بحثه بعد إرساله إلى لجنة التحكيم إلا لأسباب تقتنع بها إدارة التحرير، وللمجلة مطالبة الباحث بدفع النفقات المالية المترتبة على إجراءات التحكيم إذا أصرَّ الباحث على طلبه بسحب مشاركته وعدم متابعة إجراءات نشرها، ولم تقتنع إدارة التحرير بمسوّغات طلبه.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

محتويات العدد

السنة الثانية - العدد الثالث
(جمادى الأولى) ١٤٤١هـ - فبراير ٢٠٢٠م.

٧
أثر الوعي الصرفي في فك ترميز الكلمات لدى متعلمي اللغة العربية لغة ثانية
د. عبدالرحيم ناجح أحمد

٢٥
الاستعارة الإدراكية في اللغة العربية اليومية للناطقين بغير العربية: حضور البنية الاستعارية وغياب التطبيق الممنهج
خالد حسين دلكي

٥٥
واقع تعليم العربية لأغراض خاصة وبرامجها في معاهد تعليم اللغة العربية بالمملكة العربية السعودية
د. أبوبكر عبد الله علي شعيب

١١١
قلق المحادثة لدى متعلمات اللغة العربية لغة ثانية
-طالبات معهد تعليم اللغة العربية للناطقات بغيرها في
جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن أنموذجا
-
د. فاطمة عقلة الدعجة
أ. صفية بنت عبدالله البواردي

١٣٥
عرض كتاب: كيف نتعلَّم اللغات؟
تأليف: باتسي م. لايتباون و نينا سبادا
ترجمة: علي علي أحمد شعبان.
عَرْض وتقديم: أ.د. وليد العناتي

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

أثر الوعي الصرفي في فك ترميز الكلمات لدى متعلمي اللغة العربية لغة ثانية

د. عبدالرحيم ناجح أحمد[١]

الملخص

تهدف هذه الدراسة إلى رصد أثر الوعي الصرفي في تطور مهارة فك ترميز الكلمات لدى متعلمي اللغة العربية بوصفها لغة ثانية. وتكمن أهميتها في تقديم حلول تفيد في تخطي التعثرات التي تسم تعلم القراءة عموما، وفك ترميز الكلمات بصفة خاصة. يتكون المشاركون من ثمانين متعلما ومتعلمة بالمستوى الأول الابتدائي، يتوزعون إلى مجموعتين: المجموعة الأولى ضابطة والمجموعة الثانية تجريبية. تستفيد المجموعة التجريبية من حصص تدريبية لتطوير الوعي الصرفي لمدة أربعة أشهر، وبالمقابل لا تستفيد المجموعة الضابطة من هذه الحصص. يتم إجراء قياس قبلي لسرعة فك ترميز الكلمات بالنسبة للمجموعتين. وبعد الاستفادة من حصص تطوير الوعي الصرفي، يجرى قياس بعدي للمجموعتين. وقد تبيّن أن المجموعة التجريبية تفوقت في تقليص المدة الزمنية مقارنة بالمجموعة الضابطة.

الكلمات المفتاحية: الوعي الصواتي - فك الترميز - اللغة العربية - اللغة الثانية - المستوى الأول الابتدائي

١ - متخصص في اللسانيات، وباحث بكلية الآداب والعلوم الإنسانية بجامعة شعيب الدكالي بالجديدة- المغرب.

The effect of morphological awareness in words decoding in Arabic as a second language

Abstract

The purpose of this study is to explore the role of morphological awareness in the development of word decoding skills among Arabic language second language learners. Its importance lies in providing solutions to problems of learning reading in general and the decoding of words in particular. The participants are composed of (80) learners at the first level in primary school, divided into two groups: control group and experimental group. The experimental group uses the sessions to develop a morphological awareness for (4months), while the control group does not benefit from these sessions. The word decoding speed for both groups is pre-measured. After taking advantage of the sessions for the development of morphological awareness, both groups are measured . The experimental group was found to have a shorter duration compared to the control group.

Key words : morphological awareness- decoding- arabic-second language-first level in primary school.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المقدمة:

يرتبط الوعي الصرفي بتعرف الكلمات وقراءتها. ويراد به القدرة على تعرف الوحدات الصرفية (الصُّرفيات (morphemes)) التي تتكون منها الكلمات، وكذا القدرة على مناولتها والتوليف بينها من أجل تكوين كلمات (كارليز 194 :Carlise,1995))). ويقصد بالصرفيات الوحدات الصرفية الصغرى التي تتكون منها الكلمات. فالكلمة «يدخلون»، مثلا، تتكون من ثلاث صرفيات: السابقة «يـــــــــ» التي تدل على الغائب وعلى جهة عدم الانقطاع. واللاحقة «ـــــــــون» التي تدل على الجمع المذكر السالم وعلى إعراب الرفع. والجذع «دخل» الذي يدل على حدث الدخول. وإذا سلمنا بوجود الكلمات التي تتضمن أكثر من صرفية في العربية بوصفها لغة ثانية، فإنه يمكن افتراض لجوء المتعلم إلى قراءتها استنادا إلى تفكيكها إلى الصرفيات المكونة لها. في هذا الصدد، بيّنت مجموعة من الدراسات ارتباط الوعي الصرفي بتعرف الكلمات وقراءتها، مثل،كارليز(Carlise,1995)، وديكون وكيربي (Kirby,2004&Deacon)، ونونز وبرايانت (Nunes & Bryant, 2006). نهدف في هذا البحث إلى الوقوف على دور الوعي الصرفي في تعلم تفكيك ترميز الكلمات في العربية بوصفها لغة ثانية من قبل متعلمي المستوى الأول. وتكمن أهمية رصد دور الوعي الصرفي في تعرف الكلمات والقدرة على قراءتها في محاولة مساعدة متعلمي اللغة العربية، بوصفها لغة ثانية، على تجاوز الصعوبات المرتبطة بتعلم القراءة عموما، وفك ترميز الكلمات على وجه الخصوص.

١ .القراءة والبنية الصرفية للكلمة

ترتبط بنية الكلمة الصرفية بتعلم القراءة؛ لأن تأويل الكلمات المتعددة الصرفيات قد يقوم على تأويل الصرفيات المكونة لها. لذلك، يبدو أن المتعلم يمكن أن يفك ترميز الكلمات انطلاقا من تحليلها إلى الصرفيات المكونة لها، مثلما ترى فرضية التحليل الكلي (full parsing hypothesis) (تافت وفوستر، ١٩٧٥) (.Taft,M. & Forster,K). وقد يتعرفها بنفس الطريقة التي يتم بها تقديم الكلمة في القاموس، كما تؤكد على ذلك فرضية الفهرسة الكلية (full listing hypothesis) (بوتروارث، Butterworth,B 1983). وقد يلجأ إلى التحليل الصرفي في حالات معينة، وإلى تعرف الكلمة دون الحاجة إلى

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المعلومات التي تتيحها البنية الصرفية، كما تقترح فرضية النموذج المزدوج (dual model hypothesis) (كارامازا ولودانا وروماني،١٩٨٨) (.Caramazza,A., Laudanna, A & Romani,C.).

(أ) فرضية التحليل الكلي: يتم فك ترميز الكلمة، وفقا لهذه الفرضية، بتحليلها إلى الصرفيات المكونة لها، وتعرف معنى كل صرفية على حدة. وتتميز هذه الطريقة بالبطء الذي يسم تعرف الكلمة، ولكنها تسمح بتعرف الكلمات غير المألوفة، وتسهم في تطوير حجم معجم المتعلم. وتقوم هذه الفرضية على الحجة التي تفيد بإمكانية لجوء المتعلم إلى نهاية الكلمة للتمييز بين المذكر والمؤنث، مثل (طالب/ طالبة)، وللتمييز بين الفعل والاسم، مثل (ضربت/ قِسْم).

(ب) فرضية الفهرسة الكلية: تفترض هذه الفرضية أن تعرف الكلمات يتم دون تحليلها إلى الأجزاء المكونة لها، حيث يتم تعرفها بنفس الطريقة التي تقدمها القواميس دون الحاجة إلى المعلومات الصرفية التي تتيحها البنية الصرفية للكلمة. وتتميز بالسرعة، غير أنها لا تسمح بتعرف الكلمات غير المألوفة. وتقوم هذه الفرضية على امتلاك الكلمة المركبة لمدخل معجمي خاص بها، ويتم تمثيلها في المعجم الذهني ككل. وإذا أُفترض أن القارئ المتقدم يمكن أن يمتلك مهارات تحليل الكلمات المتألفة من صُرفيات متعددة، فإن الأمر يتعلق،حسب بوتروارث (١٩٨٣)، بفعل هامشي قد يحتاجه القارئ للتعامل مع كلمات غير مألوفة فقط، ولا يمكن أن يمتد لتعرف الكلمات المألوفة.

(ج) فرضية النموذج المزدوج: تقترح هذه الفرضية طريقتين يلجأ إليهما القارئ قصد فك ترميز الكلمات. الطريقة الأولى، يتم فك ترميزها بتحليلها إلى الأجزاء الصرفية المكونة لها إذا تعذر تعرفها باعتبارها كلاً. وذلك كأن تتم مصادفتها لأول مرة، أو تكون غير مترددة في الخطاب الشفهي والمكتوب. الطريقة الثانية، يتم فك ترميزها دون الاستناد إلى البنية الصرفية الداخلية إذا كانت مترددة في الخطاب الشفهي والمكتوب ومألوفة من قبل المتعلم.

إذا امتلك المتعلم وعيا صرفيا ببنية الكلمة، فإنه يستغرق وقتا أقل في فك ترميزها مقارنة بمن لا يمتلك وعيا صرفيا. وبما أن أغلب الكلمات عبارة عن كلمات مركبة

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

صرفيا؛ أي تتألف من عدة صرفيات، فإن الحاجة إلى وعي صرفي ببنية الكلمة ضرورية لتطوير مهارة القراءة. وقد يتأثر الوعي الصرفي بعدة عوامل، مثل الأسرة الصرفية، والتردد في الخطاب الشفهي والمكتوب.

تعتبر المجموعة الاشتقاقية من العوامل المسهمة في سرعة فك ترميز الكلمة. ويقصد بها عدد الكلمات المشتقة من نفس الجذر. يفك المتعلم ترميز الكلمة غير المألوفة بسرعة إذا كان يعرف عددا كبيرا من الكلمات التي تشترك معها في المجموعة الاشتقاقية. ويكون تعرف الكلمة غير المألوفة موسوما بالبطء إذا كان المتعلم يعرف عددا قليلا من الكلمات التي تشترك معها في المجموعة الاشتقاقية نفسها. في هذا الصدد، تبيّن أن المتعلمين الذين يستفيدون من تعليم أسر الكلمات يتفوقون في فك ترميز الكلمات غير المألوفة مقارنة مع المتعلمين الذين لم يستفيدوا من تعليم يركز على أسر الكلمات (بانيتز،Panitz) (٢٠١٣). ويرجع السبب إلى التطعيم الصرفي (morphological priming). ويقصد به قوة ارتباط الكلمات صرفيا. في هذا الإطار، أجريت دراسات حاولت أن تقارن بين أثر التطعيم الصرفي والتطعيم الإملائي والتطعيم الصواتي على الولوج المعجمي للكلمات، وخلصت إلى أن أثر التطعيم الصرفي أقوى أنواع التطعيمات الأخرى (الفارسي،٢٠٠٨). ويرجع السبب إلى طبيعة العلاقة الصرفية بين الكلمات، حيث يسهل تعرفها مقارنة مع أنواع العلاقات الأخرى؛ الصواتية والدلالية. فإذا طُلب من المتعلم أن يكتشف العلاقات بين «كتب» و»كاتب» (علاقة صرفية)، وبين «أسود» و»ليل»(علاقة دلالية)، وبين «فأس» و«كأس»(علاقة صواتية)، فإنه يُتوقع أن يتعرف المتعلم العلاقة الأولى (العلاقة الصرفية) قبل تعرف العلاقات الأخرى زمنيا.

يمثل تردد الكلمة عاملا مهما في تعرف الكلمات غير المألوفة. وينقسم إلى تردد تراكمي وسطحي. يراد بالتردد التراكمي تردد الجذر أو الجذع في الخطاب الشفهي أو المكتوب. ويقصد بالتردد السطحي تردد الكلمة ككل. في هذا الصدد، تبيّن ارتباط سرعة ولوج الكلمات بالتردد التراكمي العالي، حيث يُفترض أن يسهم التردد العالي للجذور أو الجذوع أو للواصق في سرعة تعرف الكلمة غير المألوفة، وأن يسهم التردد العالي للكلمة ككل في مسحها بصريا بسرعة مقارنة بالكلمات الموسومة بتردد منخفض (الفارسي،٢٠٠٨).

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

٢. الوعي الصرفي وفك الترميز

يتصل الوعي الصرفي بالقدرة على فك الترميز اتصالا وثيقا؛ حيث تقدم بنية الكلمة معلومات تخص معناها وطريقة نطقها[١]. فالمتعلم الذي يمتلك وعيا صرفيا ببنية الكلمة، هو الأقدر على تعرف معناها وطريقة نطقها. وقد يستغرق وقتا أقل في فك ترميزها؛ لأنه يقطّع الكلمة إلى الصرفيات المكونة لها بسهولة مقارنة مع المتعلم الذي لا يمتلك وعيا صرفيا يخص بنية الكلمة. ومن يمتلك الوعي بالبنية الصرفية يكون الأقدر على تقطيع الكلمة تقطيعا سليما؛ لأنه يعرف الصرفيات المكونة لها. فالمتعلم المبتدئ الذي لا يمتلك معرفة بالصرفيات المكونة للكلمات عند قراءة الكلمة الإنجليزية (misheard) «أخطأ السمع»، مثلا، يحتمل أن يقطعها، كما يلي:(mish+eard)؛ لأنه يعتقد أن الخطيتين (s) و(h) تتواردان في الإنجليزية، وبالتالي لا يجوز التفريق بينهما، مما ينعكس على طريقة نطقها وتعرّف معناها. لذلك يُجنب وعي المتعلم بالبنية الصرفية للكلمة التأويل الخاطئ للكلمات موضوع التعرف. ومثال ذلك قد يقع بالنسبة إلى متعلم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية، حيث يُحتمل أن يُلحق المتعلم المبتدئ كلمات، مثل «استوى» و«استكان» بأفعال على وزن (استفعل). ومن يمتلك وعيا صرفيا متقدما يلحقها بوزن (افتعل)، حتى وإن كانت توهم بغير ذلك.

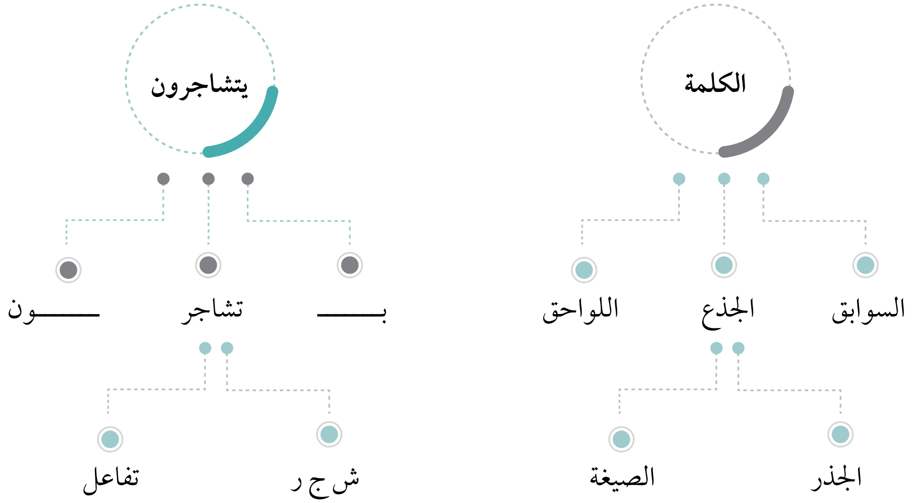
تقتضي مقاربة دور الوعي الصرفي في فك ترميز الكلمات المركبة صرفيا خلال القراءة إقامة التمييز بين الوعي بالبنية الصرفية والتحليل الصرفي. يقصد بالوعي بالبنية الصرفية الوعي بالمكونات التي تتألف منها الكلمة؛ أي الجذور والجذوع والأوزان واللواصق. ويقصد بالتحليل الصرفي استعمال هذه المكونات من أجل تحديد معاني الكلمات الجديدة. ولما كانت الكلمة في اللغة العربية ذات صرف غير سلسلي (nonconcatenative)، فإن بنيتها الصرفية مختلفة عن البنية الصرفية في اللغات ذات الصرف السلسلي (concatenative). ومن ثم يفترض أن تكون البنية الصرفية للكلمة في اللغة العربية، كما في الشكل (١)، وبنيتها في اللغات ذات الصرف السلسلي، كما في الشكل (٢).

---

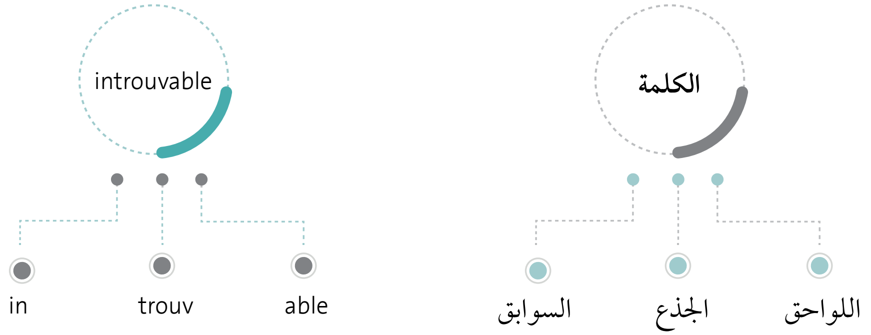
١. هنا نشير إلى أن اللواحق الصرفية لا يختص بها الفعل فحسب، وإنما الأسماء أيضا؛ فمفردة «المعلمون» تتألف من سابقة «ال» الدالة على الحد/ التعريف، واللاحقة «---ون» الدالة على جمع المذكر السالم وإعراب الرفع، والجذع «معلم». وبالتالي، فالبحث يهتم بالوعي الصرفي الخاص بمختلف أنواع الكلمات القابلة للتصريف، وليس مقصورا على الأفعال.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الشكل (١): البنية الصرفية للكلمة في اللغة العربية



الشكل (٢): البنية الصرفية للكلمة في اللغات ذات الصرف السلسلي (مثل، الفرنسية)



تتم قراءة الكلمات المشتقة بسرعة أكبر من الكلمات التي تتضمن أشباه-لواصق الاشتقاق، حيث يمكن أن يستغرق المتعلم وقتا أقل في فك ترميز «راقص» (danseur) مقارنة بفك ترميز «لون» (couleur) (بارثيوم وبيس وداغل، ٢٠١٠ ,Berthiaume, R., Besse, A.-S. & Daigle, D.)؛ لأن الكلمة الأولى تتضمن لاصقة حقيقية (eur) تدل على منفذ الفعل، مقارنة بالكلمة الثانية التي تتضمن لاصقة (eur) غير حقيقية. والأمر نفسه قد ينطبق على اللغة العربية، حيث يمكن أن يستغرق المتعلم مدة أقل في فك ترميز «معلمون» مقارنة ب»كمون»، لأن اللاصقة «ـــــون» حقيقية في «معلمون»، وشبه لاصقة في «كمون».

الدراسات السابقة

تناولت العديد من الدراسات العلاقة بين الوعي الصرفي والقراءة. من ذلك دراسة الخلوفي (٢٠١٥) التي خلصت إلى الأثر الإيجابي لدور الوعي الصرفي في تعلم القراءة، دون أن تتناول علاقة الوعي الصرفي بمهارة من المهارات، فتناولت بشكل عام دور الوعي الصرفي في تعلم القراءة. وتناولت الدراسة التي أجراها تونغ وآخرون (Tong&al,2011)دور الوعي الصرفي بوصفه مدخلا لتفسير التعثرات ذات الصلة بفهم المقروء التي تواجه متعلمي اللغة الإنجليزية. وخلصت الدراسة إلى أن المتعلمين الذين يعانون من تعثرات فهم المقروء وعيهم الصرفي موسوم بالفقر. وخلصت الدراسة التي قاربت العلاقة بين الوعي الصرفي ومهارة فك الترميز لدى الأطفال الصم (كلارك وجيلبير وأندرسون (Clark, Gilbert& Anderson,2011)) إلى ارتباط التفوق في رائز فك الترميز برائز الوعي الصرفي مقارنة بارتباطه برائز الوعي الصواتي. بالإضافة إلى هذه الدراسات، سعت (Coutu-Fleury,2015) إلى رصد العلاقة بين الوعي الصرفي وتعلم القراءة من خلال استقصاء دور الوعي الصرفي لدى المصابين بعسر القراءة (dyslexia). وخلصت إلى أن التدريب على الوعي الصرفي كان له أثر إيجابي على القراءة وفك الترميز. وتناول فاكنين–نوسبوم (Vaknin-Nusbaum ,2018) دور الوعي الصرفي على تطور مهارة القراءة لدى متعلمي اللغة العبرية (المستويين الثاني والثالث). وخلصت بدورها إلى وجود تعالق بين تطور الوعي الصرفي وفهم المقروء.

إشكالية الدراسة وأسئلتها

يشكل تعلم القراءة أحد أهم التحديات التي تواجه متعلمي اللغة العربية. ويطرح تعلم فك ترميز الكلمات المدخل الأساس لتعرف الكلمات غير المألوفة. ويعد فك ترميز الكلمات مهارة أساسية لتعلم فهم المقروء. وبما أن فك ترميز الكلمات قد يرتبط بمختلف المداخل الصواتية والصرفية والتركيبية وغيرها، وبما أن الوعي الصرفي يشكل أحد أهم المداخل التي يمكن أن تسهم في تطوير مهارة فك ترميز الكلمات خلال عملية تعلم القراءة، وبما أنه لم يُنظر– بشكل كاف– إلى هذه العلاقة، فإن الحاجة تمس إلى تسليط الضوء على العلاقة التي تجسر مهارة فك ترميز الكلمات بالوعي الصرفي لدى متعلمي اللغة العربية لغة ثانية. ومن ثم نصوغ إشكالية البحث كما يلي: هل توجد علاقة بين تطور الوعي الصرفي، وتطور فك ترميز الكلمات؟ وتتفرع عن هذا السؤال الأسئلة التالية:

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- هل هناك فرق بين نتائج الرائز القبلي والرائز البعدي لدى المجموعة الأولى في سرعة قراءة الكلمات؟
- هل هناك فرق بين نتائج الرائز القبلي والرائز البعدي لدى المجموعة الثانية في سرعة قراءة الكلمات؟
- هل توجد فروق دالة بين المجموعة التي استفادت من حصص لتطوير الوعي الصرفي والمجموعة التي لم تستفد من حصص لتطوير الوعي الصرفي؟

أهداف الدراسة وأهميتها

تتجلى أهمية الدراسة في رصد دور الوعي الصرفي في تطوير مهارة فك ترميز الكلمات لدى متعلمي اللغة العربية لغة ثانية. ومن ثم، يبقى تسليط الضوء على دور الوعي الصرفي في تعلم القراءة مدخلا للمساهمة في اقتراح حلول لتجاوز الإشكالات التي يطرحها فك ترميز الكلمات خلال القراءة بالنسبة إلى متعلمي اللغة العربية لغة ثانية. لذلك تنبري هذه الدراسة لتحقيق التالي:

- رصد التعالق بين تطور الوعي الصرفي، وتطور مهارة فك ترميز الكلمات.
- لفت الانتباه إلى أهمية الوعي الصرفي في تعلم القراءة.

محددات الدراسة

اقتصرت هذه الدراسة على المتعلمين الذين يدرسون بالمستوى الأول بالمدارس التي نشرف على تأطيرها، ومواكبة العمل بها خلال الموسم الدراسي ٢٠١٨/ ٢٠١٩. ولذا، فإن نتائج الدراسة مقيدة بالإطارين الزمني والمكاني اللذين أجريت فيهما الدراسة، بالإضافة إلى الأنشطة الخاصة بتطوير الوعي الصواتي، والمدة المخصصة للحصص التدريبية.

التعريفات الإجرائية

الوعي الصرفي:

يراد بالوعي الصرفي في هذه الدراسة القدرة على تعرف الصرفيات التي تتكون منها الكلمات، وكذا القدرة على التصرف فيها؛ أي تركيبها لأجل تكوين كلمات جديدة.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

فك ترميز الكلمات:

يقصد بها في هذه الدراسة القدرة على تحويل الكلمات المكتوبة باللغة العربية إلى منطوق. بعبارة أخرى، هو تطبيق معرفة عامة للنسق الإملائي لتحويل المكتوب إلى منطوق له معنى.

اللغة الثانية:

يُقصد باللغة الثانية، اللغة التي يتم اكتسابها بعد اكتساب اللغة الأم. وتستعمل أحيانا اللغة الثانية واللغة الأجنبية بمعنى واحد. ويتم التمييز بينهما على أساس الانغماس الذي يتعرض له المتعلم؛ لأن اللغة الثانية يتم تعلمها في بيئتها، بينما يتم تعلم اللغة الأجنبية في محيط غير ناطق بها. وهناك من يعتبر أن أية لغة يتم تعلمها في المدرسة اعتمادا على مقررات وبرامج دراسية هي لغة أجنبية بصرف النظر عن الوضع الرسمي للغة في المجموعة التي ينتمي إليها الطفل (الباهي،٢٠١٢).

المستوى الأول ابتدائي:

يراد بالمستوى الأول الابتدائي، أول مستوى يبدأ خلاله المتعلم التمدرس بشكل رسمي في المملكة المغربية. وهو المستوى الأول من السلك الابتدائي الذي يضم ستة مستويات، يليه سلك التعليم الإعدادي الثانوي الذي يتضمن ثلاثة مستويات، والسلك الثانوي التأهيلي الذي يتكون من ثلاثة مستويات. ويتوج المستوى الأخير من السلك الثانوي التأهيلي بشهادة الباكلوريا، التي تتيح للطالب ولوج السلك الجامعي.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

مجتمع الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة من مجموع المتعلمين الذين يشرف الباحث على تمدرسهم بالمستوى الأول الابتدائي بالمدارس التي تشكل منطقة التفتيش المسندة إليه خلال الموسم الدراسي ٢٠١٨-٢٠١٩، والبالغ عددها عشر مؤسسات بالمديرية الإقليمية مراكش الواقعة تحت نفوذ الأكاديمية الجهوية مراكش آسفي. ويبلغ عدد المتعلمين والمتعلمات المتمدرسين بالمستوى الأول (١٢٢٩) منهم (٦٦٨) ذكرا بنسبة (٥٤,٣٥٪). ويوضح الجدول (١) توزيع مجتمع البحث حسب المدارس والجنس.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الجدول (١) مجتمع البحث حسب المدرسة والجنس

	المدرسة	عدد متعلمي المستوى الأول إبتدائي	الجنس	
			ذكور	إناث
١	م/ م دار باقة	١٧٢	٨١	٩١
٢	م/ م أولاد جلال	١٥٨	٨١	٧٧
٣	م/ م أولاد مزوك	١٣٢	٨٩	٥٣
٤	م/ م واد لحجر	١٤٨	٧٩	٦٩
٥	مدرسة الإمام السهيلي	١٤٠	٨٢	٥٨
٦	مدرسة سيدي يوسف بن علي	٧٠	٤٣	٢٧
٧	مدرسة مولاي علي الشريف	١١٦	٦٥	٥١
٨	مدرسة أبي هريرة	٣٢	١٨	١٤
٩	مدرسة أمينة بنت وهب	١٣٧	٦٧	٧٠
١٠	مدرسة الانبعاث	١٢٤	٦٣	٦١

عينة البحث

اشتملت عينة البحث على مجموعة من المتعلمين الناطقين بالعربية المغربية بوصفها اللغة الأولى[١]. يبلغ عددهم ثمانين متعلما ومتعلمة تم اختيارهم عشوائيا من مجتمع البحث، بحيث تشكل نسبة العينة من مجتمع البحث (٦,٥٠٪). وهي نسبة كافية لأغراض البحث. ويوضح الجدول (٢) توزيع عينة البحث حسب المدارس والجنس.

١ . تمثل اللغة العربية المغربية اللغة (Moroccan Arabic language) الأم أو اللغة الأولى أو اللغة العامية (colloqual language) أو اللغة المحكية (spoken Arabic) في بعض المناطق المغربية. وتعد اللغة الأمازيغية لغة أمًّا في مناطق أخرى. و«تعد أول ما ينطق به الفرد، وأول ما يصغي إليه؛ لا يتعلمها بالتلقين والدرس» (إبراهيمي،٢٠٠٣ : ١٢-١٣). ويراد باللغة الأولى: اللغة الأولى التي يكتسبها الطفل. وهي هنا اللغة العربية المغربية. أما اللغة العربية الفصيحة، فهي في هذه الحالة، لغة ثانية يتعلمها الطفل في الوسط المدرسي وفق مقررات وبرامج دراسية. وتعد اللغة العربية لغة ثانية وليست لغة أجنبية؛ لأن اللغة الأجنبية يتم تعلمها في محيط غير محيطها، وذلك بخلاف اللغة الثانية التي يمكن تعلمها، بوصفها لغة ثانية، في محيط تضطلع فيه ببعض الوظائف.
وتعد العربية الفصيحة نسقا لغويا مختلفا عن نسق العربية المغربية في المستويات اللسانية. وهي لغة تضطلع بوظائف مختلفة عن الوظائف التي تضطلع بها اللغة العربية المغربية.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الجدول (٢) مجتمع البحث حسب المدرسة والجنس

	المدرسة	عدد متعلمي المستوى الأول إبتدائي	الجنس	
			ذكور	إناث
١	م/ م دار باقة	٨	٤	٤
٢	م/ م أولاد جلال	٨	٤	٤
٣	م/ م أولاد مزوك	٨	٤	٤
٤	م/ م واد لحجر	٨	٤	٤
٥	مدرسة الإمام السهيلي	٨	٤	٤
٦	مدرسة سيدي يوسف بن علي	٨	٤	٤
٧	مدرسة مولاي علي الشريف	٨	٤	٤
٨	مدرسة أبي هريرة	٨	٤	٤
٩	مدرسة أمينة بنت وهب	٨	٤	٤
١٠	مدرسة الانبعاث	٨	٤	٤

أداة الدراسة

بغاية جمع المعطيات التي تسعف في رصد العلاقة بين الوعي الصرفي وتطور مهارة فك ترميز الكلمات لدى متعلمي اللغة العربية لغة ثانية، نستعين برائز سرعة تعرف الكلمات، حيث يطلب من المبحوثين قراءة شبه-كلمات (pseudo-words) تختلق لغرض التجربة لأجل تحييد متغير تعرفها من قبل. وتتضمن لائحة شبه الكلمات عشر كلمات غير موجودة في العربية هي: يتناشظ- يختمكون-ينتقضوم-تشاريخهم-يستهلوف- منطغر-مكتوغ- شارص-طريث-رئيش. يتم تصميم رائز سرعة فك ترميز الكلمات على الحاسوب، بحيث يطلب من المتعلم أن يقرأ الكلمة بمجرد أن تظهر على شاشة الحاسوب. ولاحتساب فك ترميز الكلمة، يشترط أن يفك المتعلم ترميز الكلمات الهدف بطريقة سليمة. وقد ارتأينا اختيار شبه-كلمات في الدراسة عوض كلمات حقيقية لعدة اعتبارات. منها أولا، لتحييد إمكانية تعرف الكلمات من قبل المتعلمين في وقت سابق. ثانيا، للتركيز على تعرف الكلمات استنادا إلى الصرفيات المكونة لها عوض تعرفها اعتمادا على التوقع؛ أي توقع قراءتها، أو على مشابهتها لكلمات

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

سبق تعرفها من قبلُ. ثالثا، يعد استعمال هذه التقنية مألوفة في الدراسات السيكولسانية التي تروم بحث طبيعة السيرورات الذهنية الموظفة لتعرف الكلمات وفك ترميزها.

صدق الأداة وثباتها

الصدق: تم التأكد من الصدق الظاهري للأداة بعرضها على بعض الأساتذة المكلفين بتدريس المتعلمين المشاركين في الدراسة والبالغ عددهم (٣٠) مدرسا ومدرسة. وقد أبدى بعضهم ملاحظات، على أساسها أجريت بعض التعديلات التي همت التعليمة المقدمة للمتعلمين والمتعلمات من جهة، وشروط القاعة التي يجرى فيها القياس.

الثبات: تم حسابه بطريقة إعادة الاختبار (test-retest)، حيث تم تطبيق الأداة على عينة تجريبية غير مشاركة، تكونت من (١٠) متعلمين في فترتين زمنيتين مختلفتين بفاصل أسبوعين. وتم حساب معدل ارتباط بيرسون(Pearson)، حيث بلغ (r.079). واعتبر هذا المعدل مناسبا لإجراء الدراسة.

إجراءات الدراسة

تستفيد المجموعة الثانية المكونة من أربعين متعلما ومتعلمة خلال مدة أربعة أشهر من حصص تدريبية لتطوير الوعي الصرفي بمعدل ساعتين خلال الأسبوع. يقدم خلالها المدرس المتطوع مجموعة من الأنشطة لتطوير الوعي الصرفي تستند أولا، إلى مهمة تفكيك الكلمات إلى الصرفيات المكونة لها، مثل تفكيك (عالمون/ الجذر=ع ل م؛ اللاحقة= ـــــون؛ الصيغة= فاعل)، وثانيا، إلى مهمة تكوين كلمات اعتمادا على التوليف بين صرفيات، مثل التوليف بين (يـــــ/ ـــــون/ ش ر ب/) للحصول على «يشربون»، وثالثا، إلى أنشطة تخص تطوير أسرة الكلمات.

عرض النتائج ومناقشتها

الجدول (٣) النتائج القبلية لسرعة تعرف الكلمات من قبل المجموعتين التجريبية والضابط بالثانية (S)

الكلمة	المجموعة الضابطة	المجموعة التجريبية
يتناشط	٣,٢٥٦	٤,٢٦٨
يختمكون	٥,٢٦٩	٥,٢٣١
ينتقضوم	٥,٥٢٣	٦,٤٨٥
تشاريخهم-	٦,٧١٢	٦,٥٨٩
-يستهلوف	٥,٦٥٣	٦,٦١٥
منطغر-	٥,٢٣٠	٦,٣١٠
مكتوغ-	٦,٢٥٦	٦,٣٤٥
طريث	٦,٢٣٥	٦,٣٢١
شارص	٤,٣١٢	٥,٢١١
رئيش	٥,٢٣١	٦,٣٠٥
المجموع	٥٣,٦٧٧	٥٩,٦٨

الجدول (٤) النتائج البعدية لسرعة تعرف الكلمات من قبل المجموعتين التجريبية والضابط بالثانية (S)

الكلمة	المجموعة الضابطة	المجموعة التجريبية
يتناشط	٥,٣٤٦	٣,١٦٨
يختمكون	٥,٢٦٩	٣,٢٠١
ينتقضوم	٦,٣١٢	٣,١٠٣
تشاريخهم-	٧,٤١١	٤,٢٠٥
-يستهلوف	٧,٣٣٣	٣,٢٤٥
منطغر-	٦,١٢٠	٢,١١٢
مكتوغ-	٥,٣١٤	١,٢١٠
طريث	٦,٢٤١	٢,٠٩٩
شارص	٦,٢٥٥	١,٠٧٨
رئيش	٥,٣٥٦	١,١١١
المجموع	٦٠,٩٧٥	٢٤,٥٣٢

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

السؤال الأول: هل هناك فرق بين نتائج الرائز القبلي والرائز البعدي لدى المجموعة الأولى في سرعة فك ترميز الكلمات؟

يبدو من خلال النتائج الموضحة في الجدولين (٣) و(٤) أن المدة الزمنية التي استغرقها أفراد المجموعة الضابطة في النتائج القبلية (٥٣,٦٧٧) لفك ترميز (١٠) شبه-كلمات أقل من المدة الزمنية التي استغرقتها المجموعة نفسها في النتائج البعدية (٦٠,٩٧٥). ويعد الفرق بين المدة الزمنية التي استغرقتها المجموعة الضابطة في النتائج القبلية والبعدية (٧,٢٩٨) غير دالة.

السؤال الثاني: هل هناك فرق بين نتائج الرائز القبلي والرائز البعدي لدى المجموعة الثانية في سرعة قراءة الكلمات؟

يتضح انطلاقا من النتائج المتحصل عليها في الجدولين (٣) و(٤) أن هناك فرقا في المدة الزمنية التي استغرقتها المجموعة التجريبية في فك ترميز شبه-الكلمات في النتائج القبلية (٥٩,٦٨) وفي النتائج البعدية (٢٤,٥٣٢)، حيث بلغ الفرق (٣٥,١٤٨). ويعد هذا الفرق دالا مقارنة بالمجموعة الضابطة التي لم يتجاوز الفرق (٧,٢٩٨). ويعزى هذا التطور الملموس الذي وسم سرعة فك ترميز الكلمات لدى المجموعة التجريبية إلى استفادتها من حصص تطوير الوعي الصرفي.

السؤال الثالث: هل توجد فروق دالة بين المجموعة التي استفادت من حصص لتطوير الوعي الصرفي، والمجموعة التي لم تستفد من حصص لتطوير الوعي الصرفي؟

يبدو من خلال النتائج المتحصل عليها في الجدولين (٣) و(٤) أنه ليس هناك فرق دال في النتائج القبلية بين المجموعة الضابطة (٥٣,٦٧٧) والمجموعة التجريبية (٥٩,٦٨)، حيث لم يتجاوز الفرق بينهما (٦,٠٠٣) ثانية، وبالمقابل لوحظ وجود فرق مهم في النتائج البعدية بين المجموعة الضابطة (٦٠,٩٧٥) والمجموعة التجريبية (٢٤,٥٣٢)، حيث بلغ الفرق بينهما (٣٦,٤٤٣). وهو فرق دال مقارنة بالفرق الذي سجل في النتائج القبلية.

يبدو مما سبق أن استفادة المجموعة التجريبية من حصص تطوير الوعي الصرفي ساهم في تطوير سرعة فك ترميز الكلمات، مقارنة بالمجموعة التي لم تستفد من حصص

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

تطوير الوعي الصرفي. ومن ثم، نستنتج الأثر الإيجابي للوعي الصرفي على تطوير مهارة فك ترميز الكلمات لدى متعلمي اللغة العربية بوصفها لغة ثانية.

خاتمة وتوصيات

تناول الباحث في هذه الدراسة أثر تطور الوعي الصرفي على تطور مهارة فك ترميز الكلمات لدى متعلمي اللغة العربية بوصفها لغة ثانية، وذلك من خلال رصد الفرق بين مجموعتين تجريبية استفادت من حصص للوعي الصرفي، ومجموعة لم تستفد من حصص لتطوير الوعي الصرفي. وقد تبيّن أن المجموعة التجريبية تفوقت في تقليص المدة الزمنية الخاصة بتفكيك الكلمات التي تم اختلاقها للغرض التجريبي، مقارنة بالمجموعة الضابطة، إذ بلغ فارق المدة الزمنية بين القياس القبلي والقياس البعدي بالنسبة للمجموعة التجريبية ما يناهز (٣٦,٤٤٣) ثانية عند فك ترميز الكلمات، في حين لم يتجاوز فارق المدة الزمنية بين النتائج القبلية والنتائج البعدية بالنسبة إلى المجموعة الضابطة (٦,٠٠٣) ثانية، مما يوحي باستنتاج وجود تعالق بين تطور الوعي الصرفي، وتطور مهارة فك الترميز لدى متعلمي اللغة العربية بوصفها لغة ثانية. ومن ثم، تقترح الدراسة التوصيات التالية:

١. اللجوء إلى تطوير الوعي الصرفي لدى متعلمي اللغة العربية بوصفها لغة ثانية قصد تجاوز التعثرات الخاصة بمهارة فك ترميز الكلمات خلال القراءة.

٢. لأجل تطوير سرعة فك ترميز الكلمات بالنسبة إلى اللغة العربية بوصفها لغة ثانية، يمكن تخصيص حصص للوعي الصرفي.

٣. الاهتمام بتطوير الوعي الصرفي ببنية الكلمات في مناهج تعليم اللغة العربية لغة ثانية وبرامجها.

٤. إجراء أبحاث ترصد العلاقة بين تطور الوعي الصرفي وتطور المهارات الإنتاجية والاستقبالية عند متعلمي اللغة العربية لغة ثانية.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المراجع

- إبراهيمي، آمينة. (٢٠٠٣).اللغة العربية وفي وضع التعدد اللسني والتعدد اللغوي: رصد وتخطيط، أبحاث لسانية، المجلد٨، العدد١٠،١-٦٢.
- الباهي، أحمد.(٢٠١٢). التعلم المبكر للغات، ندوة حول اكتساب اللغة وتعلمها(بحث غير منشور)، (٢٠-٢١ دجنبر) معهد الدراسات والأبحاث للتعريب، الرباط، المغرب.
- الخلوفي، فاطمة .(٢٠١٥).أثر الوعي الصرفي في تعلم القراءة، مجلة كلية علوم التربية، العدد٧-السلسلة الجديدة-صص٣٩-٤٥.
- Berthiaume, R., Besse, A.-S. & Daigle, D. (2010).L'évaluation de la conscience morphologique : proposition d'une typologie des tâches. Language Awareness, 19(3), 153-170.
- Carlisle, J. F. (1995). Morphological awareness and early reading achievement. In L. B. Feldman (Ed.), Morphological aspects of language processing (pp. 189–209). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Clark,D., Gilbert,G.,& Anderson,M.(2011). Morphological Knowledge and Decoding Skills of Deaf Readers, Psychology, Vol.2, No.2, 109-116.
- Coutu-Fleury,C.(2015).The effect of morphological awareness training on the reading and spelling performance of young dyslexics, langues et linguistique, 35, 72-79
- Deacon, S. H., & Kirby, J. R. (2004). Morphological awareness: Just "more phonological"? The roles of morphological and phonological awareness in reading development. Applied Psycholinguistics, 25, 223–238.

- Al Farsi, B. (2008). Morphological Awareness and Its Relationship to Vocabulary Knowledge and Morphological Complexity among Omani EFL University Students (Master of Arts in Applied Linguistics, The University of Queensland,Australia).
- Nunes, T., & Bryant, P. (Eds.).(2006). Improving literacy by teaching morphemes. London, England: Routledge.
- Panitz,J.(2013). Early Reading Intervention Word Families as a Strategy to Improve Decoding, Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Master of Education, Goucher College, United States.
- Taft, M., & Forster, K. I. (1975). Lexical storage and retrieval of prefixed words. Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 14, 638–647.
- Tong,X., Deacon,H., Cain,K., Parrila,R., Kirby,J.(2011). Morphological Awareness: A Key to Understanding Poor Reading Comprehension in English, Journal of Educational Psychology, Vol. 103, No. 3, 523–534

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الاستعارة الإدراكية في اللغة العربية اليومية للناطقين بغير العربية:
حضور البنية الاستعارية وغياب التطبيق الممنهج

خالد حسين دلكي[١]

الملخص:

تنطلق الدراسة من فرضية لغوية إدراكية (عرفانية) تُنادي بحضور البنية الاستعارية في الكلام العادي اليومي. وعلى إِثر هذه الفرضيّة التي وجدَتْ لها دارسين مثل «لايكوف» يدعمونَها بالإثبات والتدليل عليها من معين اللغة العادية الذي لا ينضب، اتَّجهت أنظار الباحث ــ بِحُكْمِ مَجال عملِهِ ــ إلى واقعِ تعليميّة الاستعارة (والْمَجاز عمومًا) للناطقين بغيرها على اعتبار أنهم يتعلمون اللغةَ بالدرس والتدريب؛ فَتناولَتْ أمثلةً أربعة، توزَّعتْ بين مهارَتي الاستقبال والإرسال، تفحص فيها حضور الاستعارة والمجاز. وقد خَلُصَت الدراسة إلى أن مفهوم الاستعارة في هذه الأمثلة ينحصر في الاستعارة الأدبية (أو الاستعارة ذات المنشأ الأدبيّ إن صحَّ التعبير)، ثمّ إنها بسبب من ذلك صعبةُ المنال أولا، ولا أثرَ كَبيرًا لها في الكلام العادي ثانيًا، مما تنتفي معها ضرورة التحصيل والمعرفة. وبالعودَة إلى وجهة النظر الإدراكية (العرفانية)، تبيّن أن الاستعارَة الإدراكية حاضرة كبنية في كلامنا العادي، وأنّها تعكس تصوّراتِنا عن الحياة، وتشكّل وعيَنا الثقافي والحضاري فيها؛ وعلى الرغم من ذلك فإنها غائِبة في التطبيق الممنهج، الأمر الذي يستلفت الانتباه إلى ضرورة تقديمِها لهذه الشريحة التي تتعلَّم (أكثر ما تتعلَّم) من الموادّ اللغوية التي يدرسونَها.

الكلمات المفتاحية: الاستعارة الإدراكية، الناطقون بغير العربية، التعليمية، اللسانيات الإدراكية (العرفانية).

١ -(طالب دكتوراه/ جامعة الإمارات العربية المتحدة)

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

Conceptual Metaphor in Daily Arabic Language of Non-Arab: The Presence of The Metaphorical Structure and Absence of Applied Methodology

Abstract

Khaled Hussein Dalky (PhD Student/ UAEU: United Arab Emirates University)

The study focuses on linguistic perceptual hypothesis (cognitive) which calls for the presence of a metaphorical basis from normal daily speech. According to this hypothesis, which has advocates such as Lak off who supports it using evidence of it from the perspective of normal language, which does not apply/fit. The views of the researcher, based on the nature of his work, it looks at how metaphor is taught (and idioms in general) to non-native speakers of Arabic considering that they learn the language by studying and practicing it. Therefore, it got distributed over four different volumes which got divided into two skills which are: receiving and sending. Both skills exhibit the presence of metaphors and idioms. The study concludes that the concept of metaphor in these volumes leads to metaphors in literature (or in other words, metaphor based on literature, if it is correctly put). Because of that, if it is difficult to achieve first. Second, it does not cause a significant effect on normal speech, which rejects the importance of collectivity and knowledge Going back to the cognitive point of view, it has been revealed that metaphors are present in the structural part of the speech. They reflect on our perceptions of life and they form our cultural and heritage views about them. However, they are not present in application, which emphasizes the importance of presenting it to this group which is learning (more than what it is learning) from linguistic subjects that they are studying.

Keywords: Conceptual Metaphor, Non-Arab, Educational, Cognitive Linguistics.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

١. في البدء كان السؤال: عتبة الدراسة

انبنت الدراسة على سؤال مُهِم: كيف تُقَدَّم الاستعارة للناطقين بغير العربية؟، وقد استدعى هذا السؤال أسئلة ثلاثة:

١. ما هو موقع الدرس المجازي عمومًا، والاستعارة عمومًا في تعليمية اللغة العربية للناطقين بغيرها؟

٢. ما هو أثر وجهة النظر البلاغية (التقليدية) في هذه التعليمية؟

٣. كيف يمكن أن تُقَدَّم الاستعارة للناطقين بغيرها بناء على وجهة النظر اللسانية الحديثة (الإدراكية) للاستعارة؟

وبناء على هذه الأسئلة توزّعت الدراسةَ نظرتان: تعليمية وعلمية؛ أما التعليمية فقد ابتدأ بها هيكل الدراسة، وكذلك انتهى، وأما العلمية فقد كانتْ نقاشًا مستفيضًا لوجهتي النظر التقليدية والحديثة، وكان موقع هذا النقاش من الدراسة في المنتصف.

٢. على سَبيل البَدْء

الاستعارة من المباحث التي تستوقف الطلبة في درس العربية، إذ يصدرون عن رأي مشترك بأنها ــ بوصفها مبحثًا بلاغيا ــ صعبة الإدراك من حيث تصنيفها إلى مكنية وتصريحية، وكذا لشبهها بالتشبيه في إطار الصور الفنية[١]. والذي يبين للباحث أن هذه الصعوبة مردّها إلى التفكير الذي أفرز الاستعارة جنسًا بلاغيًا تنحرف فيه اللغة عن الاستعمال العادي (ليس إلا!) - أولا؛ وهذا يؤهلها لأن تكون ابنة «التعبير الأدبي»، فيربطها بشكل مُطلق بالذائقة الأدبية/ الجمالية (تحليل النص الأدبي) - ثانيًا. حول هذا التوجّه يقول (لايكوف وجونسون، ٢٠٠٩، ص٢١): «تمثل الاستعارة بالنسبة لعدد كبير من الناس أمرًا مرتبطًا بالخيال الشعري، والزخرف البلاغي. إنها تتعلق، في نظرهم، بالاستعمالات اللغوية غير العادية وليس العادية». وغير خافٍ أن الطلبة يواجهون صعوبة كبيرة في تناول النص الأدبي؛ لأن مفهوم التفسير الأدبي مازال

١. لنا ــ جَميعًا ــ أن نتساءل عن جدوى تصنيف الاستعارة إلى «مكنية» و«تصريحية» بربط هذا التصنيف الرياضي بمخرجات الطلاب (ونحن كُنّاهُم!)!

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

يُتناوَل رياضيًا (قال الشاعر، وأراد الشاعر!) دون محاولة الدخول في مراحل أخرى مثل التفكير الناقد، والقارئ المُنْتِج، والنقد الثقافي وغيرها من المسائل التي تحيل النص الأدبي إلى خِطاب أو عالَمٍ نعيشه من حولنا.

وعلى أية حال، فإن المقرر في بيداغوجيا اللغة العربية أن ثمة صعوبة كبيرة في تعلم البلاغة للناطقين بها وبغيرها وتعليمها على حد سواء (انظر: الزيادات، ٢٠١٦، ص٢٢٠ - ٢٢١)، حالتْ دون الوصول إلى كُنْهِ «الاستعارة» بوصفها **لغة (أداة لغوية توليدية) قبل أن تكون بلاغة،** وبوصفها لغة عادية مباشرة قبل أن تكون غير مباشرة؛ خذ مثلا الاستعارة الإصلاحية (الميتة)، فهي بحسب (أوليفيرا، ٢٠١٧، ص١٢٣): «استعارة يمكنها أن تؤدي دور المصطلح»، ولكن لا يكون التفكير بها في الاستعمال على أنها استعارة، مثل استعارة «مضخّة القلب»، وتعلّق (أوليفيرا، ٢٠١٧، ص١٢٩) على هذا النوع من الاستعارات قائلة: «إن أغلبية الاستعارات بالنسبة لتخصص أمراض القلب مأخوذة من مخزن اللغة اليومية». والغريب في الأمر أن هذه التعابير المجازية ما زالتْ تُدرّس بأثر من هذا التفكير المسيطر، إذ نجد مع كل نص أدبي سؤالا مركزيًا: «أي التعبيرين أجمل؟ ولماذا؟». وهذا ــ من غير شك ــ يقود التعبير الاستعاري إلى ثنائيات من قبيل «اللغة المباشرة / اللغة غير المباشرة، أو اللغة العادية / اللغة الأدبية، أواللغة الحرفية / اللغة الاستعارية، أو الحقيقة / المجاز»، ومن ثم إلى جملة من العمليات الرياضية (اللوغارتيمية) في سبيل شكلنة القول الاستعاري (انظر: محسب، ٢٠١٠، ص٦٢٦)، على الرغم من أن آخر الأنظار في الاستعارة انتهتْ إلى أن الاستعارة «نحيا بها»/ «نعيش بها»[١]. وهذه الأنظار الجديدة لم تقف عند شكل الاستعارة وجماليتها، بل تجاوزت ذلك إلى «الإدراك» و«بناء المفاهيم» و«بلورة رؤى وحدود للعالم»؛ الأمر الذي يجعل الاستعارة حاضرة دوما، ورائدة للثقافة والفكر كذلك. ولعل أبرز ما تدفعنا إليه هذه الأنظار أن نفكر في الاستعارة من حيث إن:

١. الاستعارة ليست بنية بلاغية مرهونة للتعبير الأدبي فحسب، بل هي أكثر من ذلك؛ إنها بنية لغوية – ثقافية تظهر في معجمنا اليومي.

١. يشير الباحث هنا إلى كتاب «لايكوف وجونسون» المترجم بعنوان «الاستعارات التي نحيا بها»، وإلى تعديل «محي الدين محسب» على ترجمة العنوان في بحثه «منهجية دراسة الاستعارة»، (صفحة ٦١٨، حاشية ١٩).

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

٢. الاستعارة يمكن النظر إليها ــ من هذا الجانب ــ على أنها عامل في توليد اللغة.

٣. الاستعارة لها ارتباط مركزي بالثقافة العربية وبطريقة تفكيرنا، بما أن الاستعارة هي انعكاس لتصوّراتنا الذهنية عن العالم وتجارِبنا الخاصّة.

تستدعي هذه الوجهة من النظر إلى الاستعارة التأمُّلَ في «تعليمية اللغة العربية للناطقين بغيرها»؛ إذ إن متعلم العربية ــ لا سيما في المستويات المتقدمة ــ يُفْتَرَض به أنه اكتسب حصَّة وافرة من البِنى اللغوية المستعملة، والبنى الثقافية والمفاهيمية، وسبيله إلى هذا الاكتساب ــ كما هو معلوم ــ مصدران مُهِمّان: المقروء والمسموع؛ فإن لم تصل إليه «الاستعارة العربية اليومية» بالشكل السليم، (١) فإن إنتاجه سيكون خلوًّا منها، أو (٢) سيكون ــ في إطار التشديد على ما هو فصيح أو أدَبي ــ ذا صبغة أدبية/ خياليّة. وتأسيسًا على هذا، فإن الدراسة ستهتم بشريحة تتعلم اللغة العربية، ولم تكتسبْها من البيئة بالفطرة (مما يعني ضرورة تدريس/ أو تمرير هذه الاستعارات إليها)، وهذا يستدعي التفكير بالاستعارة من جهة علاقتها باللغة نفسها بدْءًا، وارتباطها في تعليمية اللغة منتهىً.

وعليه، وبالانطلاق من فرضية **حضور الاستعارة في أحاديثنا اليومية**، فسيقوم الباحث بفحص حضور الاستعارة في مدوّنتين: إحداهما مقروءة ترتكز على مهارة الاستقبال في التعلم، والأخرى كلامية، ترتكز على مهارة الإنتاج/ الإرسال؛ فالأولى مادة تعليمية، والثانية مادة مُنْتَجَة (يمثّلها واحد من هذه الشريحة). والغرض منها أن يتبين الباحث إلى أي مدى تعد الاستعارة اليومية مفهومًا تعليميا قارًّا في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها.

الاستعارة (الأدبية والعاديّة) في مدوّنتين: فحص، ونقد

قبل أن يعرض الباحث للمدونتين موضع الفحص، فإنه من الأهمية الإشارة إلى نتائج دراستين سابقتين تناولتا فحص إطارَين تنتظم فيهما ــ بحسب التوجه البلاغي القديم ــ الاستعارة، هما: البلاغة، والمجاز.

أما الأولى، فقد فحصت الواقع البلاغي في سبعة كتب تعليمية (للمستوى المتقدم)؛ هي: القراءة العربية للمسلمين، والعربية بين يديك، والعربية للناشئين، والكتاب الأساسي (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم)، والكتاب الأساسي (جامعة أم

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

القرى)، وسلسلة تعليم العربية (جامعة الإمام محمد بن سعود)، والكتاب في تعليم العربية (الجامعة الأمريكية). وقد خلصت الدراسة إلى أن الكتب في مجملها جاءت متجاهلة الأساليب البلاغية رغم أن في كثير منها نصوصًا أدبية كثيرة، وقد خرج عن هذه النتيجة كتابا (جامعة أم القرى وجامعة الإمام) لأنهما ــ كما يرى ــ يؤهلان الطلبة للدراسة المتخصصة في اللغة العربية وعلوم القرآن (انظر: عبد الغني، ٢٠١٣).

أما الدراسة الثانية، فقد رصدتْ بها الباحثةُ المجازَ في سلسلة جامعة آل البيت لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها (المستوى الخامس)، وقد انتهت إلى أن «المجاز جاء بالنصوص اعتباطياً، وليس غاية مقصودة؛ ويدل تفاوت عدد المجازات في الوحد الدراسية، وعدم وجوده بالأُخرى على ذلك»، وبنت على هذه النتيجة تصريحًا أرادَتْهُ: أنَّ «تقديم المجاز في كتب اللغة العربية للناطقين بغيرها ليس هدفاً بحد ذاته، وإنما هو من باب فهم المعاني المختلفة للسياق، ووسيلة لإيصال المعنى بشيء من الجمالية أحياناً» (الشنيك، ٢٠١٦).

يمكن من خلال الدراستين السابقتين أن نستشف أمرين مهمين:

١. أن العاملين في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها متفقون على حاجة متعلم اللغة العربية إلى البلاغة، وبخاصة في المستويات المتقدمة.

٢. أنهم مختلفون في تقديمها من جهة كونها «وسيلة» أم «غاية».

ويكفي أن نلجأ إلى «المنهج التواصلي» لنرجّح «كفّة» الوسيلة على الغاية؛ بل يكفي أن ننظر في نواتج تدريس المجاز والبلاغة لأبناء العرب، لنكون مطمئنين إلى هذا الترجيح. والسؤال الذي ينصّب نفسَه سببا في هذه الدراسة موضع الإنجاز هو: كيف نقدّم هذا المجاز؟ وحتى نكون محصورين أكثر بدراستنا: كيف نقدّم الاستعارة؟ فمن خلال استعراض معظم الكتب التعليمية، تكاد إجابة (الشنّيك، ٢٠١٦) تشكّل إجماعًا: «يُقدَّم المجاز بمعظم مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها عن طريق النصوص الأدبية»، والإجراء المعمول به في هذا التقديم هو أن «يُقدَّم المجاز للناطق بغير العربية من مفهوم خروج اللفظ عن معناه الحقيقي إلى معنى آخر دون التطرق لأنواع المجاز وتفصيلاته، لأنه سيمثل صعوبة للناطق بغير العربية» (الشنّيك، ٢٠١٦).

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

وَلَئِنْ كانت هذه الصعوبة ــ من غير شك ــ ماثلة في الدرس البلاغي والدرس النصوصي على السواء، فإنها ستكون أصعب إذا كانت غرضًا (انظر حول ذلك: الزيادات، ٢٠١٦).

ولعل من المفيد أن نستعرض معًا مِثالا واحدًا مما أفردته (الشنيك، ٢٠١٦) بالدراسة حتى نتبيّن ما هي الفائدة التي يمكن أن يحصّلها دارس العربية من الناطقين بغيرها من هذه البلاغة بهذا الفهم. وهذا المِثال من الوحدة الحادية عشرة بعنوان «زهرة بريّة»/ قصة قصيرة.

«انطلقت الذكريات في مسامات جسدها، تتنفس في مسامها»

تقول في تبيين القول المجازي: «الذكريات في معناها الحقيقي لا تتنفس، وإنما هذه العبارة مجازية، ويقصد بها عودة الذكريات إلى ذاكرة المرأة، وانتعاشها من جديد.» (الشنّيك، ٢٠١٦) وللباحث أن يفترض جملة من التساؤلات قد تقع في نفس الطالب:

١. إذا كان هذا القول مجازيًا، ولن يكون موضع استخدام لي في تواصلي، فإذن لِمَ سأهتمّ به؟

٢. إذا كان هذا القول بحاجة إلى «شرح» مترابط: يستدعي معنى ويرفضه، ثم يقبل بآخر مقصود غائب، وأنا متعلّم هَمّي أن أتحدّث لغة، وأفهمها كما هي بلا حاجة إلى كل هذه الاستدعاءات؛ إذن، فلماذا كل هذا الجهد؟

٣. إذا كان هذا القول من إنتاج النصوص الأدبية، ولن أكون في يومٍ أَديبًا بهذه اللغة، إذن فلِمَ كل هذا الجهد والاهتمام بما لن ينفعني أو يكونَ ذا جَدوى لي؟

٤. ويمكن أن نضيف إلى ذلك: إذا كان هذا القول غرضًا، فستكون الصعوبة حاضرة في الفصل بين ما هو تشبيه وما هو استعارة؛ وهذا ما يشغل بال الطلاب دومًا (انظر: الزيادات، ٢٠١٦، ص ٢٢٢).

وإذا كانت البلاغة هذه تُقَدّم في مستويات متقدّمة، حتى يكون المتعلم قادرا على فهم المعنى اللغوي؛ إذن، فمن المفترض به أن يَفْهَم هذه الأقوال، أي تولّدتْ عنده «الكفاءة» المُناسبة ليكون متذوّقًا فاهِما بمكنته أن يستوعب هذا القول في دلالته المقصودة؛ وبالتالي، يصدق عليه تساؤل (ناصف ب، ١٩٨٩، ص ٥٠٢): «هل يجد قارئ ما صعوبةً في فهم العبارة [أي العبارة الاستعارية]؟»

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

وعلى أية حال، فإن هذا كله ما زال حديثًا حول «الاستعارة الأدبية»؛ وبهذه الطريقة من الإجراء في فهم المجاز (والاستعارة) وتقديمها في نصوص أدبية (لعلّ واحِدًا من أهدافِها أن يُعيد المتعلم إنتاجَها)، يكون «أرسطو» قد أراحَنا من كل هذا العَناء حين قال: «**الاستعارة علامة العبقرية، إنها لا يمكن أن تُعَلَّم، إنها لا تُمْنَح للآخرين.**» (ناصف أ، ص١٢٤) وهذا ــ كما هو بيّن جليّ ــ ينسف كل هذه الجهود في تدريس المجاز (والاستعارة) على طريقة «أرسطو» التقليدية؛ لأنها في النصوص الأدبية ستظل موضع تحدٍّ إبداعي، وهذا مما يقع في دائرة اهتمام شريحة ضيّقة جدًا من الناس، قد يكون من بينهم من يتعلّمون اللغة العربية لأغراض خاصة، كالأغراض الدينية والأغراض اللسانية (كمن يدرسون تخصصي الفقه واللغة العربية).

مهما يكن الأمر، فقد صار من اللازم أن تعود الدراسة أدراجَها إلى ما ألزمتْ به نفسَها من فحص المدوّنتين المشار إليهما بداية الطّرح. أما المدوّنة الأولى - المقروءة فهي كتاب «العربية للناطقين بغيرها - المستوى السادس»، من إصدارات الجامعة الأردنية. يقع الكتاب في أربع عشرة وحدة دراسية تتوزّع إلى نصوص شعرية ونثرية (الخطبة، والقصيدة، والرسالة، والقصة والرواية، والسيرة الذاتية، والمقالة).

وبالنظر إلى المظهر البلاغي والمجازي في الوحدات الدراسية، تبيَّن أنها كثيرة بحكم انتماء النصوص ــ في جلّها ــ إلى ما هو أدبي، غير أن التدريبات لم تركّز اهتمامَها على هذا المظهر، بمنعى أنه لم تكن التدريبات ــ أولا ــ كافية مقارنة بعدد الوحدات، كما أنها لم تكن ــ ثانيًا ــ ضمن أسس الوحدة الدراسية، أي لم تُخصص لها (للتدريبات البلاغية) مساحة دائمة شأنها شأن تدريبات التركيب التي كانت محافظة على موقعها في كل وحدة دراسية. ومع ذلك، فإن هذا الإجراء يُعَدُّ مقبولا بحسب وجهة النظر التقليدية، ذلك أن المستوى البلاغي/ المجازي ــ في رأيهم على اعتبارِه مُلازمًا للنصوص الأدبية ــ لا يشكّل أساسًا كبيرًا في اللغة بقدر ما يشكّل حلية للنصوص الأدبية. أما لماذا اعتمد الباحث التدريبات معيارًا في الحكم، فلأن التدريبات ــ شأنها شأن اختبارات اللغة ــ لا يمكن فصلُها عن عملية التعلُّم، إذ إنها الممارسة الفعلية والحقيقية في التعلُّم، وهي كذلك أداة تعزيزية للمظاهر اللغوية، ولدفع الدارس إلى الاهتمام والالتفات إليها (انظر: محمد، ١٩٨٩، ص٣١).

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

ومهما يكن الحال، فإن التدريبات البلاغية الموضوعة كانت ــ في جُلِّها ــ في صيغة «وَضِّح الفرق في المعنى» (الفاعوري وآخرون، ٢٠١٠، ص٣١)، و«فرِّق في المعنى» (ص٤٦، ٦٧، ٨٥، ١٣١، ١٤٠) و«وضّح معنى التراكيب التالية والصور الجمالية فيها» (ص ١٢٤، ١٣١، ١٥٢، ١٧٦-١٧٧)؛ وهذا ما يؤكِّد أن المنهاج متأسِّس على ثنائية «المجاز/ الحقيقة» وما شاكَلَها ــ أولاً ــ، وعلى «الناحية الجمالية للمجاز» ــ ثانيًا ــ.

وإليكم هذا الجدول الذي يوضّح حضور التدريبات البلاغية بالنسبة لكل وحدة دراسية.

الوحدة	التدريبات البلاغية
١	❋[١]
٢	٣١، ٣٢
٣	٣١، ٣٢
٤	❋
٥	٦٧، ٦٨
٦	٨٥
٧	❋
٨	❋
٩	١٢٤
١٠	١٣١
١١	١٤٠، ١٤١
١٢	١٥١، ١٥٢
١٣	❋
١٤	١٧٦، ١٧٧

والشيء الذي يتحتّم ذكره في هذا المقام أن «الاستعارة» ــ مظهرًا بلاغيًا ــ لم يُشَرْ إليها بشكل واضح، إنما تناول الكتاب المظاهر المجازية بشكل عام باعتبارها أسلوبًا جماليًا غير مباشر؛ بمعنى أن اختيار المجاز قائم على اعتبارات الإزاحة والعدول، الأمر الذي يجعل منها تعبيرات جَميلة أو حلية لفظية، يمكن أن تُسْتَخْدَم التراكيب الحرفيّة بدلًا منها؛ والدليل على ذلك أن البدائل الحقيقية للمجازات دائما حاضِرَة في التدريبات،

١. هذا الرمز (❋) يشير إلى خلوّ الوحدة من التدريبات البلاغية، بينما تشير الأرقام إلى الصفحات في الكتاب.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

وكأنه يمكن الاستعاضة عنها أو أنها رديف لها، والأمر خلاف ذلك كما هو منصوص عليه في اللغة. فالحقيقي أن المقولات المجازية لا يمكن استبدالها بمقولات حقيقية، لأنها لا تؤدّي الغرض منها، إنما تكون المقولات الحقيقية شرح لها من وجهة نظر ما.

أما المدوّنة الثانية، فهي حلقة مُسَجّلَة في برنامج «بلا حدود»، قناة الجزيرة، بعنوان العلاقات التاريخية بين العرب والصينين»، يستضيف فيها أحمد منصور المستعرب الصيني «لي جن جونغ». ويذكر «منصور» أن «لي جن جونغ» قد تعلّم العربية في مصر في جامعة القاهرة بكليّة الآداب، وعمل طوال ٦٠ عامًا في نشر اللغة العربية، وعمل أستاذًا لها ومترجما عنها. كل هذا يجعل من هذا الرجل نموذجًا للناطق بغير العربية، وهذا ــ في حقيقة الحال ــ ما ثبت في الحلقة المسجلة.

وقد وقف الباحث على «الاستعارات» (بحسب المفهوم التقليدي لها) التي حضرتْ في حديثهما؛ ومن المفيد أن نستعرضهما معًا في الجدول الآتي:

أحمد منصور	لي جن جونغ
- نغوص في أعماق العلاقة ...	- منبعها ثقافة إسلامية
- أعقاب قيام الجمهورية الصينية	- الزراعة شريان الحياة
- هناك صلة قوية لعبها التجار العرب	
- أعدادهم هائلة	

مما سبق، يمكن القول: إن الاستعارة الأدبية إذن غير حاضرة بشكل فعّال لا عند الناطق باللغة العربية، ولا عند الناطق بغيرها. وهذا يعني ــ من جملة ما يعني ــ أن الاستعارة الأدبية التي تُخَصَّص لها مساحات معقولة ــ على الأقل من وجهة نظر التقليديين، لا سيما لمن يدرسون العربية لأغراض دينية كما بينت الدراسة الأولى ــ في المناهج الدراسية لغير العرب، وتلك التي تخصص لها مساحات كبيرة ومتخصصة للعرب، لم تَظْهَر في الإنتاج، لم يستثمرها الناطق بغيرها في تواصلِهِ اليومي. وهذا يستلفت النظر في الجدوى من النظر إلى التعبيرات الاستعارية نظرة المجاز المقصورة على الأدب، كما تستدعي السؤال عن منافع التدريبات البلاغية - الجمالية المرافقة للنصوص الأدبية!

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

٣. ماذا تعني المقاربة الإدراكية للاستعارة، وكيف تخدمنا في تعليم العربية للناطقين بغيرها؟

إذن، فقد استطاع الباحث من خلال التعرّض للدراسات السابقة، وهي تمثل تصوّر العاملين في مجال تدريس العربية للناطقين بغيرها حول المظهر البلاغي/ والمجازي (الاستعاري)، من حيث (١) مفهومه و(٢) كيفية تقديمه؛ بالإضافة إلى فحص مدوّنتين: أولاهما تقدّم المجاز (بحسب الفهم التقليدي) في نصوص مقروءة، وثانيتهما يُفْتَرض بها أنها تعيد إنتاج هذا المُقَدَّم؛ - **استطاع الباحث** من خلال فحص المدوّنات أن يتوصّل إلى أن تقديم المجاز بهذه الطريقة (وما ترتّب عليها من مفاهيم ثنائية) لا تجدي نفعًا. وهذا يستحث البحث عن مقاربات أخرى للمجاز (والاستعارة، بالخصوص) تجعل منه مادة مفيدة للناطقين بغير العربية.

وعلى أية حال، فقد تناولت الاستعارةَ ــ لأهميّتها ــ جملةٌ من المقاربات، لعلَ أولها ما اتكأت على نظرة «أرسطو» باعتبارها ــ من حيث المفهوم ــــ «مزية» و«هبة» للعباقرة المبدعين (الأدباء)، فهي ــ في رأيه ــ أعظم أنواع الكلام، إذ إن الشاعر يُجْهِد نفسه وبصيرته في الوصول إلى علاقة تشابه ــ على سبيل المِثال ــ بين الرجل والأسد (انظر: أبو العدوس، ١٩٩٧، ص٥٠)؛ وبما أن الحال كذلك، فهي لا تُؤتى إلا لشريحة من الناس (هم، بطبيعة الحال، الأدباء)، وأنها ذات شأن في إبراز أدبية هذه الشريحة هيك ومقدرتها على خلق تشابُهات، وتجسيدها في اللغة الشعرية. وبكلام آخر، فإن الاستعارة ليست ــ في هذا المعنى ــ إلا تجاوز «الكلام العادي/ الحرفي» لخلق «كلام أبدع» يُناسِب «القول الشعري» الجميل وهذه العبقريّة الفذّة (انظر: أبوالعدوس، ١٩٧٩، ص٥٦).

والحال كذلك، صار من المفهوم أن تكون عملية معالجة الاستعارة معتمدة على «المعنى المعدول عنه/ الحرفي» إلى «المعنى المعدول إليه/ الاستعاري» بواسطة جملة من علاقات التّشابه والمقارنة بينها.

ومهما يكن الأمر، فإن هذه الثنائية ظلّت مسيطرة على المقاربات بعدها مع تحوير بسيط في المفهوم والإجراء؛ فأصحاب النظرية السياقية والتداولية يرون أن الوصول إلى المعنى الاستعاري يتطلب جملة من الإجراءات يتقدمها رفض المخاطب لقبول

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المعنى الحرفي مما يدفعه إلى البحث بالاعتماد على مصادر سياقية عن المعنى المقصود/ أو المعنى الاستعاري الذي يريده المتكلم (انظر: بلبع، ٢٠٠٥، ص١٠٠ - ١٠٣). وهذا يمكّن من القول بأن هذه المقاربات تجعل من الاستعارة (١) أمرًا كلاميًا طارئًا على التعبير الحقيقي، و(٢) ذات علاقة حضورية في الخِطاب الأدبي. ولا شكّ ــ كما تتبعنا معًا أثر هذه المقاربات على الإنتاج اللغوي ــ أنها خاوية ليست ذات قيمة، ذلك «أنها جميعًا قائمة على تلك الثنائية التمييزية بين «الحرفي» و»المجازي»، أو لِنقل: ــ وفق الاصطلاح البلاغي العربي ــ بين الحقيقة والمجاز. ففي هذه الثنائية، يصبح الوصول إلى تفسير الاستعارة في جملة معينة هو أن المرء يبدأ بالمعنى الحرفي، ثم يقوم بتطبيق عملية خوارزمية (لوغارتيمية) معينة عليه» (محسب، ٢٠١٠، ص٦٢٥ - ٦٢٦).

غير أن مقاربة واحدة نظرت إلى الاستعارة نظرة مغايرة، يمكن وصفها بأنها نظرة ثائرة على «التفكير الأرسطي»؛ ومنبع هذه المقاربة اعتراض على هذه الثنائية القائمة على التشابه والمقارنة بين طرفي الاستعارة، في مقابل التركيز على تفاعلهما معًا فيما ينتجانِهِ من معنى، ذلك أنّ «المقارنة من حيث هي اهتمام واضح بوجوه التشابه لا تشرح نشاط هذه الاستعارات.» (ناصف ب، ١٩٨٩، ص٥١٢). وبالمِثال، يتّضح المقال:

١. العالَم مسرح.

٢. يتَلَحَّف الناس بالحب.

يقول (ناصف أ، ص١٢٥): «واضح أن كلتا الكلمتين أضفت على الأخرى، وأن ما بينهما من تبادل الأثر هو الجدة الحقيقية التي تميز بها التعبير من مساقات الكلمة الحرفية.» ولعله من البيّن أن هذه الاستعارة لا يمكن تحليلها بنقلها من التعبير الاستعاري إلى التعبير الحقيقي مهما حاولْنا، ذلك أن المعنى الجديد الذي تخلقه ليس هو الأول/ العالَم ولا هو الثاني/ المسرح، إنه الاثنان معًا؛ ولذلك، فإن أي تأمّل في هذه الاستعارة سيتبعه ما لا ينتهي من الكلام، ووجهات النظر. هذا هو المقصود بالنشاط الاستعاري، وهذا ما يدفع إلى القول بأنه «ليس القول بالتشابه إلا قولا سطحيًا تقريبيًا أو استعاريًا خفيا يطمئن إليه الذهن، لتكراره وطول ترديده. **إن الاستعارة في أثناء تعبيرها عن موقف جزئي معين قد تتجاوزه إلى أمهات تصورات المرء للحياة جملة، فكيف يستقيم تحليلها؟**» (ناصف أ، ص١٣٤).

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

وبالتأمّل في الاستعارة الثانية، فإن نشاطَها لا يكمن في «اللحاف» وما تقتضيه هذي الكلمة من خصائص تشترك مع «الحب»، بل يكمن نشاطُها في استدعائِهما إلى الذهن معًا؛ كما أنه لا فائدة من النظر إلى المعنى «الاستعاري» بوصفه متضمنا في «المعنى السطحي»؛ بل إنه من غير المفيد القول بأن ثمة مَنْ يطلب أن نشرح له هذه الاستعارة، إنه يفهمها كما لو كانت «**مصطلحًا واحدًا**».

إن هذه المقاربة الأخيرة تمثّل صحوة في موضوع الاستعارة، لذلك بدأ الانتباه إلى أن الاستعارة ليست شيئًا ملتصقًا بالسياق الأدبي، أي ليست الاستعارة شيئًا إبداعيًا خاصًا بشريحة من الناس (هم الأدباء)، بل هي موجودة في أحاديثنا الجارية؛ فجملة مثل «الناس تزحف في السوق» هي استعارة يومية، لا نفكّر أثناء تلقّيها بأكثر من معناها الجديد الذي تشير إليه أو تنقله من خلالها. إذن، فمن المقرر أن «معظم الجمل في الكلام الجاري استعارية ... ومظاهر الاستعارة الحية أكثر شيوعًا مما يتصور الناس تحت تأثير المذهب الذي يعزو معاني مفردة ثابتة للكلمة.» (ناصف ب، ١٩٨٩، ص ٥٠٨ - ٥٠٩).

إن «عملية الاستعارة بوصفها عملية جوهرية في الفكر ليست تحلية لعنصر من العناصر» (ناصف ب، ١٩٨٩، ص٤٤٩)، بل هي قارّة في إدراكاتنا وتصوّراتنا تنقلُها اللغة؛ إن «الكلمات هي وسيلة النمو الذي هو محاولة العقل التي لا تنتهي لكي ينظم نفسه. هذه هي وظيفة اللغة. اللغة ليست مجرد نظام لصنع الإشارات، اللغة هي أداة كل النمو الإنساني المتميز» (ناصف ب، ١٩٨٩، ص٥٢٠).

إذا كان من الصحيح أن هذه المقاربة التفاعلية أخرجت القول الاستعاري من حيز الثنائيات، وجاوزَهُ من الخِطاب الأدبي إلى المحادثات اليومية، فإن هذه المقاربة لم تسلّط الضوء بشكل كبير على الاستعارات اليومية، ولم تمثّل لها بشكل كبير؛ إذ إنها نبتت في حضن النقد والأدب، لا في حضن الخِطاب والنقد الثقافي، مما جعل شواهده محصورة فيما هو أدب أكثر بكثير منه فيما هو متداول يومي.

أما المقاربة الإدراكية فإنها ترفض بعض هذه الثنائيات، وتقبل بأخرى، ولكن في توجّه مختلف. فهي ترفض ثنائية «المجاز/ الحقيقة»، إذ إن الاستعارات ماثلة وقارّة في اليوميّ من الحديث دون أن نشعر أنها استعارات حقًّا، مما يعني أن «التخاطب (أي

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

التواصل اللغوي) يقوم على اعتياد المجاز في الكلام، أي أن المجاز لا يمثّل عقبة أمام الفهم والاستعمال» (محسب، ٢٠١٠، ص ٦١٣). وتقبل ثنائية الطرفين الاستعاريين ولكن بوجهة دلالية معرفية مفاهيمية؛ فنحن نستعير من العالَم مفاهيم ومعارف وعلاقات نتصور من خلالها قيما إنسانية خصبة، مثل الحب والحرب والحياة. ومن هنا، كان عمل المقاربة الإدراكية قائمًا في أساسه على النسق التصوّري. بكلام آخر، إن ما نفعله حين نبني معرفتنا حول شيء ما هو أننا نتصوّر مفاهيم (نستعيرها) بمكنتها أن تساعدنا على إدراك هذه المعرفة وبنائِها؛ هذا ما نفعله دائمًا كلما أردنا التواصل، ومتى لم نتواصل؟!

يقول (لايكوف وجونسون، ٢٠٠٩، ص٢١): «بما أن التواصل مؤسس على نفس النسق التصوري الذي نستعمله في تفكيرنا وفي أنشطتنا، فإن اللغة تعد مصدرًا مهما للبرهنة على الكيفية التي يشتغل بها هذا النسق». والذي يلفت النظر في هذا التصريح، أن ثمة مقاربة حقيقية بين عمل العقل وعمل اللغة؛ فكلاهما يُكَمّلان الآخر، بل إن اللغة هي التي تُبرهن على عمل العقل الذي يحاول دومًا أن يُنَظِّم نفسه من خلال جملة الإدراكات للعالَم والمفاهيم والمعارف من حوله.

ولعل أهم ما يرشد إليه الكلام السابق أن هذا التوجّه المعرفي «يستهدف نقل ظاهرة التعبير الاستعاري من منطقة درس «الأداء» (Performance) إلى منطقة درس «الكفاءة» (Competence)» (محسب، ٢٠١٠، ص ٦١٣)؛ وعلى هذا، فإن المشروع الإدراكي يُلْفِت الانتباه إلى قضية «الكفاءة» المفاهيمية التي يجب أن يتحلّى بها مستخدم اللغة من أجل التواصل. وهذا، كذلك، ما يجعل المقاربة الإدراكية لصيقة بالسياقات الثقافية المنتجة للأنماط الاستعارية. فاستعارة «الجدال = حرب» التي تفرز العديد من الاستعمالات الاستعارية، من مثل: لا يمكن أن تدافع عن وجهة نظرك، لقد هاجم كل حججه، لقد هدمت حجته، لم أنتصر عليه يومًا في جدال ... وغيرها، تدلل على «كفاءة مفاهيمية» خاصة أو عامة، والذي يفصل في ذلك أن يُختَبَر هذا النمط الاستعاري في لغات العالم، فإذا تبيّن أن ثقافة ما/ أو لغة ما لا تتعامل مع الجدال بتصوّر الحرب وإنما بتصوّر آخر، فلن يكونوا بمقدورهم التواصل مع اختلاف الكفاءة المفاهيمية (الموسوعية). فالجدال عند ثقافة أ = الحرب، بينما عند ثقافة ب = الرقص (مثلًا)؛ فإن

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

أي تواصل ــ بناء على ذلك ــ بين شخص ينتمي إلى «أ» وآخر ينتمي إلى «ب» في نِطاق هذه الاستعارات لن يصل إلى نتيجة، أو سيؤدي ــ بلا شك ــ إلى حالات من سوء التواصل (انظر: لايكوف وجونسون، ٢٠٠٩، ص٢٢).

وتأسيسًا على ما سبق، فإنه يمكن القول: إن المقاربة الإدراكية تعمل على:

١. ربط عمل الذهن بعمل اللغة، من خلال علاقة تصوّرية إدراكية.

٢. لفت الانتباه إلى أقوال ظُنَّ فيها أنها حقيقية غير أنها استعارية، ونجاح التواصل بها يعني أن المجاز قار في اللغة ــ الأدبية واليومية معًا ــ شأنه شأن التعبيرات المعجمية إن لم يكن وجودُها في اللغة أكثر (انظر: ابن جني. ٣/ ٢٤٧)؛ مما (١) ينقل الاهتمام بالأقوال الاستعارية من نطاق الكلام إلى نطاق اللغة، و(٢) يُلغي ثنائية المجاز/ الحقيقة والمعنى الحرفي/ والمعنى الاستعاري.

٣. استدعاء مفهوم «الكفاءة المفاهيمية (الموسوعية)» إلى ساحة التواصل؛ وهي جملة التصوّرات والمفاهيم المتداولة في ثقافة ما، يدركُها مستعمل اللغة ويتعامل معها على أساس أنها حاضرة في البنية الذهنية الإدراكية، كما أن هذه الكفاءة تعمل على ربط بعض المفاهيم والمعاني بتصوّرات أخرى، كإدراك علاقة الحب من خلال البحر، مما يجعل الكفاءة المفاهيمية (الموسوعية) ذات خصوصية ثقافية ولغوية. يقول (إيفانز وجرين، ٢٠١٧، ص٨٢): «البناء الدلالي موسوعيّ بطبيعته، وهذا يعني أن المفردات لا تمثّل حزما من المعاني معلّبة تعليبا متقنا (وجهة النظر القاموسية)، ولكنها تُسْتَخدم بوصفها «نقاط دخول» أو «منافذ» إلى مستودعات شاسعة من المعرفة المتصلة بتصوّر معيّن أو مجال مفهومي معين»، ويقول الباحثان في موضع آخر يؤكّدان فيه على أهميّة الكفاءة المفاهيمية (الموسوعية): «الكلمات (ووحدات لغوية أخرى) مجرّد «مثيرات» أو «محفّزات» لبناء المعاني، وطبقا لوجهة النظر هذه يتم بناء المعاني على مستوى التصوّر؛ وهي عملية دينامية تخدم الوحدات اللغوية بموجبها كمثيرات أو محفّزات لنسق معين من العمليات التصوّرية واستدعاء المعرفة الموسوعية» (إيفانز وجرين، ٢٠١٧، ص٨٤).

وجدير بالذكر أن هذه الخلاصات الثلاثة هي ذات أهمية كبيرة في مجال تدريس اللغة

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الأجنبية، إذ إن مصطلح الاستعارة كان يعني ــ في التصوّر القديم ــ جملة من العبارات غير العادية في النصوص الأدبية؛ فإما أن الطالب ــ كما سلف القول ــ لن يهتم بها، وإما أنه مُطالَب بحفظها وحفظ تفسيرها كما هي (انظر: Pérez, 2016, p5)، وهذان لا يعودان على الطالب بالنفع مطلقا، إذ لن يدوم حفظه لها طويلًا، لا سيما أنه لن يعيد إنتاجَها في كثير من استخداماته القادمة.

وتكمن الاستفادة من المقاربة الإدراكية للاستعارة في أنها تقدّم الاستعارات في شكل حقول دلالية نمطية، يندرج أسفل منها عبارات كثيرة مستخدمة بالحمولة الاستعارية نفسِها، وهذا سيكون مفيدًا لمتعلم اللغة العربية، إذ يسهّل التعامل معها من جهة، كما أنه يمكّنه من التعرّف على مجالاتها المعرفية والثقافية من جهة أخرى. وفي هذا الإطار، تقول (Pérez, 2016, p5): «إن الرؤية الإدراكية للاستعارة المعاصرة ستكون مفيدة جدًا في تعليم اللغة الأجنبية، خصوصًا في مجال اكتساب المفردات». ومن المفيد هنا اللجوء إلى مِثال يوضّح ذلك (انظر: لايكوف وجونسون، ٢٠٠٩، ص٦٦):

استعارة «الأفكار = غِذاء»

العبارات التي تندرج تحتَها:

١. ما هضمت كل كلامه.

٢. التذوّق الأدبي.

٣. أفكاره مطبوخة بخبث.

٤. القراءة غذاء العقل والروح.

٥. قارئ نَهِم.

٦. اترك أفكارك تستوي، وتنضج أكثر.

٧. فكرة متخمرة في ذهني من سنوات طويلة.

تبدو كثيرة من هذه العبارات بعيدة عن المجاز، أو ــ بكلام أكثر دقة ــ يبدو أننا لم نفكّر أنها استعارية أبدًا، أو ــ على حد قول (ناصف، ١٩٨٩، ص ٥٠٤) ــ: «ربما يشك المرء لحظة في أن في هذا المثال ضربًا من المجاز على الإطلاق»، وهذا ما يدفع إلى

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

القول بأن «معظم الجمل في الكلام الجاري استعارية» (ناصف، ١٩٨٩، ص ٥٠٨)، مما يؤكد فكرة انتماء الاستعارة إلى الكلام الجاري، ويرسّخ حضورَها في بنية اللغة، فإن «اللغة ليست فقط أصواتًا وصرفًا وتراكيب نحوية، بل هي كذلك علاقات مفاهيمية وبنى استعارية» (Pérez, 2016, p5).

وعلى أية حال، فإن انتماء هذه الأقوال وغيرها مما لَمْ يتّسِع لها المجال للذكر، يساعد على انتظامها في قوالب مفاهيمية واضحة تنتمي إلى «الأفكار = غِذاء»؛ فيصير من اللازم أن ننبه وعي الطالب على مفهوم «الأفكار» من خلال حقلها الدلالي (القراءة، الفكرة، التذوق، الكلام، الأدب ....) من جهة، ومفهوم «الغذاء» من خلال (الأكل، النهم، التخمير، الهضم، النضج والاستواء، الابتلاع ...) من جهة أخرى، وهذا ــ من غير شك ــ يساعد الطالب على «استيعاب» هذه الأقوال والتعامل معها ببساطة وإعادة إنتاجها. طبعا، فإن عملية تنبيه الوعي تكون من خلال جملة من التدريبات المعمول بها في بيداغوجيا تدريس اللغة العربية، غير أن المهم فيها أن تستهدف هذا الوعي بالمفاهيم قبل الانتباه إلى الاستعارة نفسِها؛ إن الارتباط بين الاستعارة والوعي يشكّل حديثًا طويلا حول حضارة أمَّة وثقافتها.

وكما سلف ذكره، فإن من مُخرجات «المشروع الإدراكي» استدعاء «الكفاء المفاهيمية»، وهي من الأهمية بمكان بحيث لا يستغني عنها الناطق ولا متعلم اللغة الأجنبية، فهي التي تؤهله إلى الاستمرار في التواصل ومتابعة الفهم والإرسال دون انقطاع. فعمليًا، إن لم يكن مفهوم «البحر» راسخًا في ذهن الطالب باعتباره تصوّرًا لـ«الحب»، فإنه لن يستطيع أن يفهم عبارات من قبيل:

١. حبك بحر ما له حدود.

٢. إني أتنفّس تحت الماء.

٣. أغرق في حبّك.

إن محاولة شرح هذه العبارات لن تفلح، ولن تصل إلى نتيجة إن لم تكن الكفاءة المفاهيمية (الموسوعية) نفسها حاضرة لديه، بحيث يشرّح هذه العبارات بأدوات ذهنية محضة. فالإشارة إلى أن العرب يدركون الحب (وحقله الدلالي، مثل العشق و...

إلخ) من خلال «البحر» (وحقله الدلالي، مثل الغرق، والتنفّس تحت الماء، والغوص، والعمق، والاتساع، و... الخ) سيسهّل كثيرًا في فهم كل العبارات المستخدمة من هذا القبيل، دون الحاجة إلى إعادة الشرح في كل مرة؛ إذ إن «القدرة على تحويل المخططات المعرفية إلى هياكل لغوية، وتواصلية تُعتبَر أساسية في تدريس اللغة الأجنبية» (Pérez, 2016, p4).

٤. تَدْريبات مُقْتَرَحة للاستعارة المفهومية (التَّعَب=حَرَكَة، التعب=أداة جامِدَة) في عبارات استعارية يومية من مثل:

١. جسمي خَشَّب.
٢. رأسي قَفَّل.
٣. جسمي مهدود.
٤. رأسي يَضْرِب عليّ.
٥. يدي مكَسَّرَة.
٦. ظهري متصلِّب.
٧. رقبتي مفكَّكَة.
٨. جسمي مقطّع.
٩. طقطق جسمي.
١٠. جسمي متنمّل.
١١. ظهري انفلق.
١٢. دِماغي ستفقع.
١٣. جسمي يطقطق لوحده.

إن العربي يدرك **التعب** من خلال **الحركة**: (التنمّل [مشي النمل]، الانفلاق، الانفقاع، التقطيع، التفكيك، الطقطقة، التكسير، الضرب) ومن خلال **الأداة الجامدة**

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

(الثقيلة): (الخشب، الصليب، المِهَدّة، القفل). وعليه ستكون التدريبات منصبة على تعميق الوعي لديه في هذين الحقلين (الحركة والأداة الجامدة) أولا، ومِنْ ثَمّ في إبراز هذه العبارات الاستعارية.

التدريب الأول: صِلْ بين الْعِبارات الآتية:

١- يسْتَخْدِمُ عَلي المِهَدَّة في:	أ - بِقفلٍ كبير.
٢- كانَ الرومان يعاقبون النّاس	ب - مِن الْأَشْجار.
٣- يُحْكِمُ صاحِبُ الدكان إغلاق الْباب	ج - بِوَضْعِهم على الصَّليب.
٤- أَرْضِيَّةُ بَيْتِنا ثابِتَة وَمَتينَة، فهي	د - مِن الحَديد.
٥- يُسْتَخْرَجُ الْخَشَب	هـ- مَصْنوعَة من الْخَشَب.
٦- لا يكونُ الْقِفْلُ إلا	و- هَدْمِ الْبَيْت.

التدريب الثاني: أَكْمِلِ الْعِبارات الآتية:

أ- قَطَّعَتْ   ب-اِنْكَسَرَ   ج- الانفقاع   د- طَقْطَقَة

هـ- فَكَّ   و- ضَرْب   ز- النَّمْل   ح- اِنْفَلَقَ

١. يَمْشي .... بِبُطْءٍ شَديد.

٢. .... الْحَدَّادُ بابَ السّيّارَة مِنْ مكانِهِ.

٣. .... والِدَتي الّلحْمَ قَطعًا صَغيرَة.

٤. .... البحر إلى جزئين بِعصا موسى (عليه السلام).

٥. .... زُجاجُ البيت وَتَحطَّم.

٦. يحَذِّرُ الطَّبيب من .... الأصابع.

٧. مَنَعَتْ الدَّولة .... النّاريَّة في الاحتفالات لِخُطورَتِها.

٨. نَهى الإسلام عن .... شَجَر الزيتون لإطاحَة ثَمَرِه.

مِن الملاحظ أن السياقات كلها التي وردَتْ فيها المفاهيم السابقة تولِّد لدى الطالب أفكارًا تخدِمُ مفهوم «التَّعَب» أولا، على اعتبار أن التعب يشترك دلاليًا مع ما تفرزه تلك المفاهيم من معنى توفِّرُه السياقات التركيبية السابقة، كما أنها تخدِمُ مَفْهوم الصَّلابَة والجمود (كما في التدريب الأول) ومفهوم الحركَة (كما في معظم جُمَل التدريب الثاني). ووجب التنبيه هنا إلى أن التدريبين متنوِّعان في الشكل، وهذا من الضرورات التعليمية. أما التدريبات التالية فهي تدريبات هدفها استثمار الاستعارات نفسها في سياقات مختلفة بعد ترسيخ المفاهيم والتصوّرات، أي بعد محاولة بناء الكفاءة المفاهيمية (الموسوعية) لدى الطلبة؛ وقد جاءت التدريبات متدرّجة لكنها جميعها وظيفية: فالتدريب الثالث كان اختيارا من متعدد ترافقه الصور، والتدريب الرابع جاء لتفعيل مهارة المحادثة مستغلًا الاستعارة، وقد رافقته الصور كذلك، أما التدريب الأخير فكان نصًّا مصنوعًا يستهدف مهارة القراءة كالتدريب السادس، غير أن النص كان طبيعيًا غير مصنوع، وهو نص شعري «بطاقة هوية» لمحمود درويش.

التدريب الثالث: اِخْتَرِ الْعِبارَة التي تمثّل كل صورة خَيْرَ تمثيل.

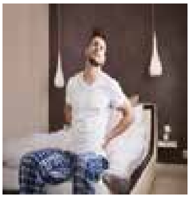
١. يدي على رأسي.
٢. رَأسي فوق جَسَدي.
٣. رأْسي يَضْرِب عليّ.

١. ظَهْري مَكْشوف.
٢. هَلْ هذا ظَهْري؟
٣. ظَهْري سَيَنْفَلِق مِن الْوَجَع.

١. قُنْبُلَة في رَأْسي.
٢. دِماغي فيها نار.
٣. دِماغي سَتَفْقَع.

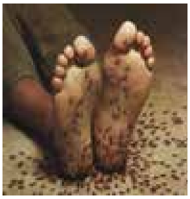
هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

التدريب الرابع: تحدَّثْ عن كل صورة من الصور الآتية مستعينًا بالعبارة أسفلَ كُلٍّ منها.

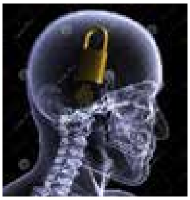


«جسمي مَهْدود»

«رقبتي مفكَّكَة»



«رجلي متنملة»



«رأسي مقفّل»

التدريب الخامس: اقرأ النص الآتي، ثم أجب عما يليه من أسئلة.

رَجَعَ أَحمدُ من عملِهِ في ساعةٍ متأخِّرَة من الليل، ولم يستطِعْ أن يسمع غير صوت صرصور الليل في صوتٍ منتظم أشبه ما يكون بِخَلْفِيَّة موسيقية لهذه الليلة بالذات. كان أحمد يشعر بَتَنَمُّل في ذراعِهِ اليُمْنى، أما اليُسْرى فقد تَصَلَّبَتْ. قال لزوجَتِهِ حين قابَلَها: «مدِّدي لي الفراش، جسمي مكسَّر»، ثم نام ليلَهُ الطَّويل يحلم بكوابيس أزْعَجَتْ زَوْجَتَهُ، ومَنَعَتْها من النَّوْم.

١. مَتى رجَعَ أحمد مِنْ عَمَلِه؟

٢. لماذا لم يسمع أحمد إلا صوت صرصور الليل؟

٣. كيف كان صوت صرصور الليل؟

٤. هل كان أحمد مُتْعَبًا؟ وكيف تَعْرِفُ ذلِك من خلال النَّص؟

٥. لِماذا لم تستطع زوجة أحمد النَّوْم؟

٦. أُرْسُم هذه العِبارات:

جسمي مكسّر، أما اليُسْرى فقد تصلَّبَتْ، يشعر بِتَنَمُّل في ذراعِهِ اليُمْنى.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

التدريب السادس (للمستوى المتقدّم): اقرأ النص الشعري الآتي، ثمَّ أجب عن الأسئلة التالية.

«سَجِّلْ !

أَنا عَرَبِيّ

...

جُذوري..

قَبْلَ ميلادِ الزَّمانِ رَسَتْ

وَقَبْلَ تَفَتُّحِ الْحِقَبِ

وَقَبْلِ السَّرْوِ والزَّيْتونْ

.. وَقَبْلَ تَرَعْرُعِ الْعُشْبِ

وَكَفّي صلْبَةٌ كالصَّخْر ...

تَخْمِشُ مَنْ يُلامِسُها

سَجِّلْ بِرَأْسِ الصَّفْحَةِ الْأولى

أَنا لا أَكْرَهُ النّاسَ

وَلا أَسْطو عَلى أَحَد

وَلكِنّي ... إذا ما جِعْتُ

آكُلُ لَحْمَ مُغْتَصبي

حَذارِ ... حَذارِ ... مِنْ جوعي

وِمِنْ غَضَبي!!»

من قصيدة «بطاقة هوية» لِـ«محمود درويش»، من ديوان «أوراق الزيتون» ١٩٦٤ (درويش، ٢٠٠٥، ص ص ٨٠ – ٨٤).

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

قَبْلَ الشروع في طرح الأسئلة، لا بد من لفت الانتباه إلى وجود استعارتين إدراكيتين يتمحور حولَهما هذا المقطع من القصيدة؛ وهما استعارتان يتضح فيهما معنى «المقاوَمَة»، أو لِنَقُل: إن المقاومَة هي التي استدعتْ في ذهن الشاعر هاتين الاستعارتين بتصوّراتهما ومفاهيمهما.

فالاستعارة الأولى: نشأة الإنسان = النبات، هي فعل تثبيت ودفاع، حيث يدرك الشاعر أرضه ووطنه من خلال النبات والشجر بوصفهم ثابتين متأصّلين في هذه الأرض، من حقّهم الدفاع عنها؛ والاستعارة الثانية: الإنسان= الحيوان المُفْتَرِس، هي فعل تهديد وتخويف، فيهدد الشاعر من القوة الطارئة التي يمكن أن يتحلى بها الشاعر والمواطن الفلسطيني ضد المغتصبين. ومن البيّن أن كلتا الاستعارتين تشتغلان معا في حركة إدراكيّة يُتَصَوَّرُ فيها الفلسطيني - الإنسان نباتًا حينًا ومُفْتَرِسًا حينا أخرى؛ وليس هذان التصوّران للإنسان الفلسطيني بمتناقضين، إذ إن هذين الإدراكين يفسّرهما الواقع الفلسطيني - الصهيوني (الغاصب).

لعل الخطوة الأولى قبل أن نبدأ بتدريبات لاستحضار المفاهيم وترسيخها في ذهن المتعلّم، أن نبحث في لغتنا عن أقوال استعارية تندرج تحت هاتين الاستعارتين، والهدف من ذلك ترسيخ المفاهيم في ذهن المتعلّم من خلال الحقول الدلالية التي تنتمي إليها الأقوال الاستعارية المتداولة، مما تسمح لها بكمّ أكثر من حضور المفاهيم وتفعيل الاستعمالات الاستعارية في اليوميّ من اللغة، ليس فقط الأدبي:

نشأة الإنسان = نبات	الإنسان = حيوان مفترس
جذوري رسَتْ	كفي تخمش من يلامسها آكل لحم مغتصبي
بِذْرَتُهُ جميلَة عودُهُ طريّ تجذّر في بيئة طيبة « المرأة الحَسناء في المنبِت السوء» ﴿وَٱللَّهُ أَنۢبَتَكُم مِّنَ ٱلۡأَرۡضِ نَبَاتٗا﴾ (نوح:١٧)	كشّر عن أنيابه افترس مزَّقه إرَبًا استأسَد انقضَّ على عدوِّه أنشبَت أظفاري التنمّر

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

السؤال الأول: ناقِشْ مع مُعَلِّمِك ــ كما يظهر في الصور أدناه ــ العلاقة بين الإنسان والنبات من جهة، والإنسان والحيوان من جهة أخرى، واكتب فَهْمَك الخاصّ في المكان المُخَصَّص. (ملحوظة: على المعلّم أن يمرر المفاهيم ذات الصلة باشتغال الاستعارتين إدراكيًا)

الافتراس

الإِنْسان

....

....

....

....

النبات(الجذور)

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

السؤال الثاني: بالعَوْدَة إلى النَّص الشِّعْري السابق، بيِّن رأيك في العبارات الآتية ثمَّ صَنِّفْها بوضع الرقم فيما يأتي:

١- جذوري رسَتْ	٢- كفي تخمش من يلامسها ٣- آكل لحم مغتصبي

- **فلسطين**:

....

- **الصهيونيّة**:

....

السؤال الثّالِث: تأمَّل العبارات الآتية ثمّ فسِّرها :

١. أحمد بِذْرَتُهُ جميلَة، كل أولاده جميلون.

٢. عليّ عودُهُ طريّ، فقد نشأ بين أحضان أمِّهِ.

٣. شادي تجذّر في بيئة تُحِبُّ الْعِلْم وتشجّع عليه.

٤. « المرأة الحَسناء في المنبِت السوء»

٥. ﴿وَٱللَّهُ أَنۢبَتَكُم مِّنَ ٱلْأَرْضِ نَبَاتًا﴾ (نوح:١٧)

***

١. الأهلي كشّر عن أنيابه وافترس الزّمالِك.

٢. المُجْرِم هاجم الضحيَّة ومزَّقه إرَبًا

٣. استأسَد المُصارِع في الحَلَبة.

٤. انقضَّ الجنديّ على عدوِّه.

٥. فالغرب الصليبي أنشب أظفاره بالفعل مع دخوله إلى المنطقة واحتلاله للقدس.

السؤال الرابع: أَنْشِئ أقوالًا على مِثال العبارات الآتية:

١. أنا من الأردن وأعيش في الإمارات، ولكنّ جذوري فلسطينيّة.

٢. مَنْبَتُ الأوروبيين بارِد.

٣. عودُ الأطفال الريفيين صُلْب.

٤. ضرَبَ أحدُهما الآخر ضربًا مبرحًا، وفجأة اِنْقَضّ عليه الآخر وهَزَمَهُ.

٥. الإِسْكَنْدَر المُقْدونيّ أَنْشَب أَظْفارَهُ في كُل العالَمَ.

٦. مديرُ السِّجْن كَشَّرَ عَنْ أَنيابِهِ، وعاقَبَ كل المساجين.

٥. على سبيل المنتهى: عودا على بدء

لقد حاول الباحث في هذه الورقة أن يُسلّط الضوء على مفهوم الاستعارة من خلال آخر مقاربة لها، وهي المقاربة الإدراكية/ المعرفية. ولم يكن اختيار المقاربة الإدراكية ـ كما تبيّن ذلك ـ اعتباطًا، بل بعد أن فحص مفهوم الاستعارة وإجراء تقديمه في مدوّنات أربع؛ وقد تبيّن أن الطالب يواجه صعوبة في التعامل مع الاستعارة باعتبارها بنية مجازية طارئة على اللغة، وأن الطريقة التي تقدّم بها الاستعارة في النظرات التقليدية لا جدوى من ورائها، لأنها لا تستهدف المعين اللغوي الدائم عند الطالب بل المؤقت، إذ تنطلق من الإيمان بأن الاستعارة محصورة في النصوص الأدبية، وأن سبيلها إلى ذلك جملة من الاستدلالات الرياضية والشروح التفصيلية.

أما المقاربة الإدراكية، فإنها تجعل الاستعارة نظامًا، شأنها في ذلك شأن العقل المُنْتِج واللغة الناظمة لها؛ والذي تؤكّده المقاربة الإدراكية فيما يسعف في تدريس الاستعارة للناطقين بغيرها أن:

١. الاستعارة ابنة الحديث اليومي، وليست الابنة الشرعية الوحيدة للنصوص الأدبية.

٢. الاستعارة باعتبارها تمثل إدراكات في العالم من حولنا، فإنها تستدعي الكفاءة المفاهيمية (الموسوعية) المشتركة بين أبناء الثقافة الواحدة؛ وعلى هذا الأساس،

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

فإن ذلك يستلفت الانتباه إلى ضرورة تكريس وعي الطالب بهذه المفاهيم من خلال التدريبات والإشارات الملائمة.

٣. المقاربة الإدراكية مفيدة جدًا في تدريس المفردات من خلال «الحقول الدلالية» للمفاهيم الاستعارية؛ وبالتدريبات الخاصة، يستهدف «الكتابُ/ المنهاجُ/ الأستاذُ ...» التكوينَ المفاهيميَّ من جهة، وحفظ المفردات في الاستعمال من خلال الأقوال الاستعارية الحاضرة في الحديث اليومي العادي.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المراجع

- إيفانز، فيفيان، وجرين، ميلاني. (٢٠١٧). الاستعارة الاصطلاحية من وجهة نظر عرفانية. ترجمة: حسن دواس، مصر، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مجلة فصول، ١٠٠ (٢٥/ ٤)- (عدد خاص بالإدراكيات)، ٧٨ ٠ ٩٥.
- أوليفيرا، إيزابيل. (٢٠١٧). ما هو علم الدلالة الإدراكي؟. ترجمة: أحمد الشيمي، مصر، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مجلة فصول، ١٠٠ (٢٥/ ٤)- (عدد خاص بالإدراكيات)، ١٢٣ ٠ ١٣٢.
- بلبع، عيد. (٢٠٠٥). الرؤية التداولية للاستعارة. المغرب، مكناس، مجلة علامات، العدد ٢٣، ٩٩ - ١١٤.
- ابن جني، أبو الفتح. (بلا تاريخ). الخصائص. تحقيق محمد علي النجار، بيروت، دار الهدى.
- درويش، محمود. (٢٠٠٥). الديوان: الأعمال الأولى ١. بيروت - لبنان، دار رياض الريّس، ط١.
- الزيادات، تيسير محمد. (٢٠١٦). صعوبات تعليم البلاغة العربية للناطقين بغيرها: «جامعة شرناق/ تركيا أنموذجًا». مجلة القسم العربي، جامعة بنجاب، باكستان، ع ٢٣، ٢٠٩ - ٢٣٠.
- الشنيك، هبة. (٢٠١٦). «المجاز وكيفية تقديمه لغير الناطقين بالعربية». http://www.m-a-arabia.com/vb/showthread.php?p=28330
- أبو العدوس، يوسف. (١٩٧٩). الاستعارة في النقد الأدبي الحديث: الأبعاد المعرفية والجمالية. الأردن، الأهلية للنشر والتوزيع، ط١.
- الفاعوري، عوني صبحي (وآخرون). (٢٠١٠). العربية للناطقين بغيرها (الكتاب السادس). الأردن، عمّان، المعهد الدولي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، الجامعة الأردنية.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- عبد الغني، البراء صفوان. (٢٠١٣). «الأساليب البلاغية اللازمة لطلاب المستوى المتقدم من الناطقين بغير العربية: الواقع والمأمول». الملتقى الأول، مركز الشيخ زايد لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، القاهرة، http:// . azhar-ali.com

- لايكوف، جورج، وجونسون، مارك. (٢٠٠٩). الاستعارات التي نحيا بها. ترجمة عبد المجيد جحفة، دار توبقال للنشر، ط٢.

- محسب، محي الدين. (٢٠١٠). منهجية دراسة الاستعارة: من الأساس اللغوي إلى التأسيس الإدراكي. الندوة الدولية: قضايا المنهج في الدراسات اللغوية والأدبية: النظرية والتطبيق» (بحوث محكّمة)، جامعة الملك سعود، كلية الآداب، قسم اللغة العربية، ٦١٣ - ٦٤٣.

- محمد، عبد الخالق محمد. (١٩٨٩). اختبارات اللغة. السعودية، مطابع جامعة الملك سعود، ط١.

- منصور، أحمد. (٢٠١٧). العلاقات التاريخية بين العرب والصينيين مع لي جن جونغ، قناة الجزيرة، برنامج «بلا حدود»، بتاريخ ٢٩ / ٣ / ٢٠١٧. https:// www.youtube.com/watch?v=2wohkV9uWMs

- ناصف، مصطفى:

(أ) (بلا تاريخ). الصورة الأدبية. بيروت، دار الأندلس.

(ب) (١٩٨٩). اللغة بين البلاغة والأسلوبية. السعودية، نادي الكتاب بجدّة، العدد٥٣.

- Pérez, Regina Gutiérrez. (2016). Teaching Conceptual Metaphors to EFL Learners in the European Space of Higher Education. European Journal of Applied Linguistics.

واقع تعليم العربية لأغراض خاصة وبرامجها في معاهد تعليم اللغة العربية بالمملكة العربية السعودية

د. أبوبكر عبد الله علي شعيب[١]

الملخص

هدف البحث الحالي إلى التعرف على مواصفات إعداد برامج العربية لأغراض خاصة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، وبيان أهمية استخدام برامج العربية لأغراض خاصة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، والتعرف على مدى مشاركة معلمي معاهد تعليم اللغة العربية بالمملكة العربية السعودية في إعداد برامج العربية لأغراض خاصة وتنفيذها. كما هدف البحث إلى التعرف على المعوقات التي تواجه معلمي معاهد تعليم اللغة العربية بالمملكة العربية السعودية في تعليم العربية لأغراض خاصة وبرامجها. ولتحقيق هذه الأهداف استخدم الباحث المنهج الوصفي، واُستخدمت الاستبانة أداة للبحث. وقد أظهرت نتائج البحث أن جميع عبارات محور المواصفات الفنية لإعداد برامج العربية لأغراض خاصة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى كانت بين (مهم ومهم جدا)، وهذا يشير إلى أهمية المواصفات الفنية لبرامج تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة، وأن جميع عبارات محور المواصفات

١ - الأستاذ المشارك بمعهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

العلمية لإعداد برامج العربية لأغراض خاصة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى كانت بين (مهم ومهم جدا)، وهذا يشير أيضا إلى أهمية المواصفات العلمية لبرامج تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة، وأن جميع عبارات محور أهمية تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة وبرامجها لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى كانت بين (كبيرة وكبيرة جدا)، وهذا يثبت أهميتها. كما أظهرت نتائج البحث أن عبارات محور مشاركة معلمي معاهد تعليم اللغة العربية بالمملكة العربية السعودية في إعداد برامج العربية لأغراض خاصة وتنفيذها كانت بين (متوسطة وضعيفة) مما يشير إلى أن معظم اتجاهات هذا المحور تتسم بضعف الإيجابية، ويدل هذا على ضعف مشاركة المعلمين، كما أن عبارات محور المعوقات التي تواجه معلمي معاهد تعليم اللغة العربية بالمملكة العربية السعودية في تعليم العربية لأغراض خاصة وبرامجها كانت (كبيرة). مما يدل إنّ جميع اتجاهات هذا المحور تتسم بوجود مشاكل تعوقه في هذا الجانب. كما توصل البحث إلى عدة توصيات ومقترحات.

الكلمات المفتاحية: واقع تعليم العربية لأغراض خاصة - معاهد تعليم اللغة العربية - المملكة العربية السعودية

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

The reality of teaching Arabic for specific purposes and its programs in the institutes of teaching Arabic language in the Kingdom of Saudi Arabia

Abstract

This research aims to define the specifications of the preparation of Arabic programs for specific purposes for the non-native learners of the Arabic language, explain the importance of using Arabic programs for specific purposes to the non-native learners of the Arabic language, determine the extent of the participation of the teachers of the Arabic language teaching institutes in the Kingdom of Saudi Arabia in the preparation and implementation of the Arabic programs for specific purposes, and to determine the obstacles that the teachers of the Arabic language teaching institutes in the Kingdom of Saudi Arabia face in the teaching of Arabic for specific purposes and its programs.

To achieve these goals, the researcher used the descriptive approach and used the questionnaire as a research tool. The results of the study show that all the terms of the technical specifications for the preparation of Arabic programs for specific purposes for the non-native learners of the Arabic language were either (very important) or (important), and this proves to the researcher the great importance of the technical specifications for the programs of teaching Arabic for specific purpose, all the terms of the scientific specifications for the preparation of Arabic programs for specific purposes for the non-native learners of the Arabic language were between (very important) and (important), and this also proves to the researcher the great importance of the scientific specifications for the programs of teaching Arabic for specific purpose, all the terms regarding the importance of teaching Arabic language for specific purposes and its programs for the non-native learners of the Arabic language were between (to a very large extent) and (to a large extent), and this proves to the researcher its great importance.

Moreover, the terms regarding the participation of the teachers of the

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

Arabic language teaching institutes in the Kingdom of Saudi Arabia in the preparation and implementation of the Arabic programs for specific purposes were between (medium) and (weak) which support the positivity of the researcher's opinion that most of the trends of this focus are weak and this indicates the weak participation of teachers, and the terms regarding the obstacles that the teachers of the Arabic language teaching institutes in the Kingdom of Saudi Arabia face in the teaching of Arabic for specific purposes and its programs were (large). And this indicates that that all the trends of this focus are characterized by the existence of problems that hinder it in this regard. The research also arrived at several recommendations and proposals.

Keywords: reality of teaching Arabic for specific purposes, institutes for teaching Arabic language, Kingdom of Saudi Arabia.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المقدمة

حظي تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها باهتمام واسع في المملكة العربية السعودية، فقد أنشأت الحكومة السعودية العديد من المعاهد في الجامعات السعودية، فعلى سبيل المثال افتتحت المعاهد في كل من الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، وجامعة الملك سعود، وجامعة أم القرى، وجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وجامعة الملك عبد العزيز وغيرها من الجامعات السعودية. وقد صاحب هذا الافتتاح الاهتمام ببرامج تعليم اللغة العربية لأغراض عامة، وأغراض خاصة، وما بذل فيه من تأليف للمقررات والمناهج، وما تبعه من استقطاب للمتخصصين في هذا المجال، وتطوير للكوادر المحلية من بناء وتطوير وابتعاث للخارج.

يمثل تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة حركة حديثة إلى حد ما في ميدان تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. تلك الحركة التي تتميز بإعداد برنامج أو بناء منهج لتعليم العربية لجمهور خاص، ذي مواصفات معينة له حاجات لغوية محددة تفرض نفسها عند إعداد البرنامج أو المنهج. وتلزم المسؤولين باتباع منهجية علمية خاصة عند إعداد البرنامج، معتمدة على التقدير الدقيق لحاجات الدارسين، وليس على تفضيلات خاصة للمعلم أو توجهات عليا، وتنوع الجمهور سواء من حيث الدراسة الأكاديمية، أو من حيث المهنة الحالية، أو من حيث المستقبل الوظيفي، أو من حيث السلم الإداري، كل هذا التنوع يسفر عن تنوع الحاجات، ومن ثم يستلزم تنوع البرامج (طعيمة، ٢٠٠٣: ١٣).

كما تمثل برامج تعليم اللغة لأغراض خاصة أحد الاتجاهات المهمة في مجال تعليم اللغة للناطقين بلغات أخرى منذ عدة عقود، وتكمن أهميتها في تبني العديد من المؤسسات التعليمية ومؤسسات القطاع الخاص على اختلاف فئاتها برامج تعليم اللغة لأغراض خاصة في تأهيل منسوبيها وتطويرهم. بل إن الأمر تطور حتى أصبح اجتياز هذا النوع من البرامج شرطا أساسيا، كما هو الحال مع الطلاب الراغبين في الالتحاق ببرامج التعليم العالي، أو العاملين في مجالات مهنية، كالطيران والسياحة والفندقة وغيرها (الحقباني وآخرون، ١٤٣٩: ٧).

إلا أن هذه البرامج تواجه ببعض الإشكالات التي تعترض سبيل انطلاقها وتجويد عملها، وهذا ما تؤكده كثير من الدراسات مثل دراسة طعيمة (٢٠٠٣: ٣)حيث رأت أنه

لابد من تناول الجوانب المنهجية لإعداد المقررات الدراسية ببرامج تعليم العربية لأغراض خاصة، سواء من حيث مداخلها، أو أساليب تحديد الحاجات، أو الخطة الدراسية، مع التركيز على المدخل التعلمي الذي يدور حول تعلم اللغة، وليس حول تعليم اللغـة، كما أشارت دراسة التنقاري (١٤:٢٠١٢) إلى أن تدريس العربية لأغراض خاصة يتطلب مدرسين ذوي كفاية لغوية ومهنية عالية، وأكدت دراسة عبدالله (٢٢٩:١٤٣٩) على الاهتمام ببرامج إعداد وتأهيل المعلمين وخصوصًا عند حدوث تغييرات جذرية في المناهج المُتَّبَعَة، أو عند تبني فلسفة تدريسية جديدة على المعلمين كطريقة التدريس عبر المحتوى أما دراسة بركات (١٤٣٩: ١٠٥ – ١٠٦) فقد أكدت على الاهتمام بمجال الترجمة، والنقل من المصادر الأجنبية، وتنظيم الندوات والمؤتمرات، وتشجيع التأليف، وتحفيز الباحثين، وتكريم المتميزين لإثراء هذا المجال.

ما ذكر سابقًا حدا بالباحث أن يختار البحث في **واقع تعليم العربية لأغراض خاصة وبرامجها في معاهد تعليم اللغة العربية بالمملكة العربية السعودية**. وتعرف واقع هذه المعاهد، وبرامجها، وفحصها، ووضع بعض التوصيات والمقترحات في سبيل حل مشكلاتها، وتجويد العمل فيها.

الإحساس بمشكلة البحث:

هناك عدة أمور أسهمت في الإحساس بمشكلة البحث أهمها:

١- الصعوبات التي يجدها جمهور عريض متعدد الوظائف، والخصائص، والاهتمامات من متعلمي اللغة العربية لأغراض خاصة، في تعلم العربية، كل حسب غرضه. وقد لاحظ الباحث هذه الصعوبات عندما كان يدرِّس العربية لأغراض خاصة في معهد الخرطوم الدولي للغة العربية بالسودان، وجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض.

٢- ما أوصت به العديد من الدراسات بضرورة الاهتمام بتعليم العربية لأغراض خاصة من حيث المحتوى والبيئة التعليمية وإعداد مدرسين ذوي كفاية لغوية ومهنية عالية مثل: دراسة الحسين (٢٠٠١) ودراسة طعيمة (٢٠٠٣) ودراسة التنقاري (٢٠١٢) ودراسة بركات (١٤٣٩).

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

تحديد مشكلة البحث:

تكمن مشكلة البحث في الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما واقع تعليم العربية لأغراض خاصة وبرامجها في معاهد تعليم اللغة العربية بالمملكة العربية السعودية؟

أهداف البحث:

هدف البحث إلى الآتي:

١- تعرّف مواصفات إعداد برامج العربية لأغراض خاصة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

٢- بيان أهمية استخدام برامج العربية لأغراض خاصة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

٣- تعرّف مدى مشاركة معلمي معاهد تعليم اللغة العربية بالمملكة العربية السعودية في إعداد برامج العربية لأغراض خاصة وتنفيذها.

٤- تعرّف المعوقات التي تواجه معلمي معاهد تعليم اللغة العربية في تعليم العربية بالمملكة العربية السعودية لأغراض خاصة وبرامجها.

أسئلة البحث:

١- ما مواصفات إعداد برامج العربية لأغراض خاصة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟

٢- ما أهمية تعليم العربية لأغراض خاصة وبرامجها لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟

٣- ما مدى مشاركة معلمي معاهد تعليم اللغة العربية بالمملكة العربية السعودية محط البحث في إعداد برامج العربية لأغراض خاصة وتنفيذها؟

٤- ما المعوقات التي تواجه معلمي معاهد تعليم اللغة العربية بالمملكة العربية السعودية محط البحث في تعليم العربية لأغراض خاصة وبرامجها؟

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث الحالي في أنّه:

١- يواكب أحد التوجهات الحديثة في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات، وهو تعليم العربية لأغراض خاصة.

٢- يقدم قائمة بمواصفات إعداد برامج العربية لأغراض خاصة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

٣- يفتح المجال أمام الباحثين والمهتمين بتعليم اللغة العربية حول كيفية إعداد برامج العربية لأغراض خاصة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

٤- يضع بين يدي المسؤولين معوقات إعداد برامج العربية لأغراض خاصة في معاهد تعليم اللغة العربية بالمملكة العربية السعودية، ومن ثم اقتراح بعض الحلول الموضوعية لها.

حدود البحث:

- الحدود الموضوعية:

سيقتصر هذا البحث على تعرّف واقع إعداد برامج العربية لأغراض خاصة في معاهد تعليم اللغة العربية بالجامعات الآتي: الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، وجامعة أم القرى، وجامعة الملك عبد العزيز، وجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

- الحدود البشرية

اقتصر هذا البحث على الحدود البشرية:

أعضاء الهيئة التعليمية في معاهد تعليم اللغة العربية بالجامعات الآتي: الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، وجامعة أم القرى، وجامعة الملك عبد العزيز، وجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

- الحدود المكانية:

معاهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، وجامعة أم القرى، وجامعة الملك عبد العزيز، وجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- الحدود الزمانية:

العام الدراسي ١٤٣٩هـ- ١٤٤٠هـ.

مصطلحات البحث:

تعليم اللغة العربية للأغراض الخاصة:

عرّفه عشاري (١٩٨٣: ١١٦) بأنه «ذلك المنهج الذي حدّدت مواد مقرراته بصفة رئيسة وفق تحليل مُسْبَق للحاجاتِ الإبلاغية للمتعلم».

يقصد بهذا الاصطلاح: تعليم اللغة لأغراض وظيفية محددة ولفئات خاصة تتطلب أعمالها قدرا معينا من اللغة الأجنبية التي يمكن توظيفها في هذه الأعمال، مثل الأطباء ورجال والأعمال والمهندسين.

إجراءات البحث:

للإجابة عن أسئلة البحث اتبع الباحث الإجراءات الآتية:

١- الاطلاع على الكتابات النظرية، والدراسات السابقة التي تتعلق بمجال العربية لأغراض خاصة.

٢- إعداد استبانة واقع تعليم العربية لأغراض خاصة وبرامجها في معاهد تعليم اللغة العربية بالمملكة العربية السعودية في صورتها الأولية.

٣- تحكيم استبانة واقع تعليم العربية لأغراض خاصة وبرامجها في معاهد تعليم اللغة العربية بالمملكة العربية السعودية في صورتها الأولية لدى المختصين.

٤- توزيع الاستبانة بعد استقرارها في صورتها على العينة المختارة من المعلمين وأعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم في معاهد تعليم اللغة العربية بالجامعات الآتية: الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، وجامعة أم القرى، وجامعة الملك عبد العزيز، وجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

٥- رصد النتائج وتحليلها، وتفسيرها.

٦- تقديم التوصيات، والمقترحات على ضوء النتائج.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الإطار النظري للبحث:

تعريف مفهوم اللغة العربية لأغراض خاصة

عرّفه عشاري (١٩٨٣ : ١١٦) بأنه «ذلك المنهج الذي حدّدت مواد مقرراته بصفة رئيسة وفق تحليل مُسْبَق للحاجاتِ الإبلاغية للمتعلم». فهو يرى أن حاجات الدارس وأغراضه هي المحك الرئيس في تصميم مقرر اللغة الخاصة. وبهذا تنتفي عنده رسالة المؤسسة التعليمية وميول المدرسين. فالدارس وحاجاته هما محور تعليم اللغة لأغراض خاصةٍ. فأي منهج للغةٍ خاصة يجب أن يسبقه تحليلٌ واستقصاءٌ لحاجات الدارس، فدارس اللغة الخاصة يجب ألا يُشغل **بقواعد اللغة العامة**، لأنَّ تلك مرحلة يفترض أن يكون قد هضمَها من قبل، وهو الآن يلهثُ وراء توظيف هذه المعرفةِ لتصبَّ في خانة الحقل الذي يعمل، أو يود أن يعملُ فيه (التنقاري، ٢٠١٢: ١٣). وهذا التحديد الذي يتضمنه تعريف مفهوم اللغة الخاصة ينطوي على مزايا حدّدها بعض الباحثين فيما يلي:

أ- يوفر الوقتَ والجُهدَ، لأنّه يركزُ على الدَّارس وحاجاتِه.

ب- أكثر ملاءمة للدارسين، لتناغمه مع حاجاتهم.

ج- يساعد في عملية التَّعلم.

د- أقل تكلفة من تعليم اللغة لأغراض عامة. (البوصيري، ٢٠٠٣: ٢١٨)

ويتفق الباحث مع عشاري في أنه ينبغي الالتفات إلى حاجات الدارس وأغراضه، فهي المحك الرئيس في تصميم مقرر اللغة الخاصة، كما أن نجاعة الأغراض لن تتأتى إلا بعد أن ينال الدارس قسطا من المهارات اللغوية وعناصرها.

الفروق بين العربية لأغراض عامة والعربية لأغراض خاصة

يكمن الفرق الأساس بينهما في أن محتوى العربية لأغراض عامة يهدف أساساً إلى تزويد الدارس بالكفاية الأساسية Basic Proficiency أي بمهارات اللغة الأساسية التي تمكنه من استخدام اللغة استخداماً عامّاً، بينما يميل محتوى العربية لأغراض خاصة إلى التركيز على حاجات الدارس في مجال تخصصه، أي ما الذي يحتاجه من اللغة في مجال تخصصه. وقد توصل بعض الباحثين إلى قائمة تجمع هذه الفروق، ومن أهمها (عبد الله، ١٩٩٠: ١١٨-١١٩):

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

جدول رقم (١)

مفهوم العربية لأغراض عامّة	مفهوم العربية لأغراض خاصّة
- يَتّسم منهجه بالعموم والاتساع، وقد يحدد بواسطة الأفراد أو المؤسسات. - يُخاطب مجموعات غير متجانسة، لاختلاف مجالات التخصص، والتباين في الأعمار. - يركز على القدرة اللغوية بضروبها المختلفة. - يغلب عليه الطُّول من حيث الزمن لتعامله مع اللغة ككل. - يُصمم لجميع المستويات (ابتدائي - متوسط - متقدم). - المؤسسة هي التي تحدد المستوى اللغوي الذي تكتب به المادة. - يُصمم للناشئة والراشدين. - تصميم المنهج أكثر صعوبة لبنائه على حاجات واسعة، ولاحتوائه على المهارات الأربع. - المدرس - غالباً - هو محور العملية التعليمية. - لا يعتمد على برنامج سابق.	- يَتّسم بالخصوصية، والمحدودية والتَّخطيط، ويبنى بناءً على حاجات الدّارس وأغراضه. - يُخاطب مجموعات متجانسة يجمعهم مجال التخصص، ويغلب عليهم التقارب من حيث العُمر. - انتقائيّ النَّزعة، إذ يركز على النَّمط اللغوي الذي يبتغيه الدارس. - يغلب عليه القِصَر، لتركيزه على جزئية أو جزئيات محددة من اللغة. - يُصمم للمتوسط والمتقدم. - المستوى اللغوي الذي تُكتب به المادة محكوم بغرض المتعلم وهدفه. - يصمم - غالباً - للراشدين. - تصميم المنهج أكثر يُسراً، وأقلَّ تكلفة؛ لبنائه على حاجات محددة، ومهارات معينة، وجمهور متجانس. - الدَّارس محور العملية التَّعليميّة. - يعتمد على برنامج اللغة العام.

أنواع مفهوم اللغة الخاصّة

حدد ديفيد كارتر David Carter (١٩٨٣: ٣) ثلاثة أنواع للغة الخاصة، وهي:

١- لغة حرفة أو مهنة محددة مثل لغة النوادل في المقاهي والمطاعم، ولغة سائقي سيارات الأجرة. وهذا النوع من اللغة يتصف بالمحدودية أي لا يخرج عن إطار العمل، والإلمام بهذه اللغة لا يُمَكِّنُ صاحبَه من التواصل بفعالية خارج بيئة العمل.

٢- اللغة لأغراض أكاديمية، واللغة لأغراض مهنية، تسعى الأولى لمساعدة الدارس ليتفوق أكاديميًا في مجال تخصصه، إذ تمدّه بما يحتاج إليه من أدوات لغوية. أما لأغراض مهنية فهي تشبع حاجات الدارس في ميدان عمله، لأنَّ كل مهنة تتطلب قدرةً خاصة، وإلمامًا كاملاً بلغتها، فضلاً عن اللغة العامَّة، ولعل دمج الأكاديمية والمهنية في درجة واحدة مردّه إلى صعوبة الفصل بينهما، لأنَّ الشخص قد يجمع بين الدراسة والعمل في آن واحد، وهذا السبب نفسه هو الذي حَمَل هيتشنسون (Hutchinson) في شجرته عن ELT إلى تقسيم اللغة الخاصة إلى فرعينِ أكاديمي، ومهني (Hutchinson, 1987: 17).

٣- لغة مرتبطة بموضوعات محددة. وهذا النوع الثالث كما ذكر كريستان (-Kris ten) ينبغي ألا يعدّ نوعًا ثالثًا، لأنه ذو صلة بالنوع الثاني.

مداخل تعليم اللغة الخاصة

أكّد وترس هيتسن (Hutchinson وWaters) (١٩٨٧) وجاليكنيدي (-Cha likandy) (٢٠١٣) أن تعليم اللغة الخاصة يعدّ مدخلاً وليس ناتجًا تعليميًا. وأوضح طعيمة (٢٠٠٣: ٢٧) المقصود بالمدخل، وقال إنّه: «مجموع المنطلقات والأسس العلمية والفلسفية التي يستند إليها المقرر». وقسّم طعيمة مدخل تعليم اللغة الخاصة إلى ثلاثة مداخل، وهي:

أولاً: المدخل اللغوي، وهدفه تحديد المواقف التي تُستخدم فيها اللغة، وبالتالي تحديد المحتوى اللغوي المناسب. أما المدخل الثاني فهو المهاري، وهدفه تحديد العمليات والأساليب التي تساعد الدارس على الأداء اللغوي الجيد دون الوقوف عند مستوى لغوي معيّن، بينما يدور المدخل الثالث حول الدارس نفسه، وما يتّصل بعملية التعليم لديه. أي هو يركز على تحديد أساليب اكتساب الكفايات اللازمة للدارس.

ويرى التنقاري أن المدخل الثالث حظي بأهمية كبرى نسبة لما يشهده ميدان التربية من تحوّل كبير من الاهتمام بالمعلم إلى الدارس، إذ صارت نظرية مركزية الدارس على كلّ لسان (التنقاري، ٢٠١٢: ٢٢).

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

مناهج تعليم اللغة

يرى مختار الطاهر، وجميل أن أكثر المناهج انتشاراً في تعليم العربية لأغراض محددة، وهي:

أ. المناهج التي تعتمد على شكل اللغة، وفيها يَتمُّ تقسيم اللغة إلى أجزاء صغيرة بناء على مبدأ التدرج من السهل إلى الصعب. ويُعاب عليها أن الدارس لا يستطيع فيها اكتساب القدرة الوظيفية.

ب. المناهج التي تركز على المحتوى، وهي تركز على الموقف والموضوع، وذلك بتقديم ما يحتاجه الدارس أكاديمياً أو مهنياً.

جـ. المناهج التي تركز على المهارات، ويقصد بالمهارات، المهارات اللغوية الأربع (استماع، وكلام، وقراءة، وكتابة).

د. المناهج التواصلية، وهي تنقسم بدورها إلى قسمين، هما:

١- المنهج القائم على الوظيفة الاتصالية للغة نحو: إعطاء التعليمات، التحية، السؤال ... إلخ.

٢- المنهج القائم على الفكرة، ويركز هذا المنهج على المفاهيم نحو: الوقت، والفراغ، والكمية، والمكان ... إلخ. (التنقاري، ٢٠١٢: ٢٢)

وقد حدد طعيمة (٢٠٠٣: ٣٣ - ٣٤) الخطوات الإجرائية لإعداد مقرر العربية لأغراض خاصة:

١- التعرف على الدارسين، أي التحديد الدقيق لخصائصهم.

٢- الأسس النظرية للتعلم، صياغة رؤية خاصة للتعلم، وتوضيح دور كل من الدارس والمعلم.

٣- تحليل مواقف التعلم، أي تحليل المهام التي يقوم بها الدارس للكشف عن مدى تعلمه.

٤- تحليل الموقف المستهدف، ويقصد بذلك تحديد مواقف الاتصال التي يحتاج إليها الدارس (كتابة تقرير، بحث، تعاون مع الزملاء).

٥- الأسس النظرية للغة، أي ما هي اللغة التي سوف تعلم في ضوء المواد التعليمية المُتاحة؟

٦- تحديد رغبات الدارسين واتجاهاتهم نحو التعلم، ماذا يتوقعون؟ ما إمكاناتهم العلمية؟ وما خلفياتهم السابقة؟ وما خبراتهم اللغوية؟

٧- تحديد المهارات اللغوية المطلوبة.

٨- كتابة الخطة الدراسية (أهداف المقرر، المحتوى اللغوي/ الثقافي / العلمي / ، عدد الساعات ...).

٩- التقويم.

ويرى الباحث أن الفروق بين العربية لأغراض عامة، والعربية لأغراض خاصة، وحاجات الدراسين ورغباتهم ينبغي أن تؤخذ في الحسبان عن بناء مقررات دراسية، وعند التدريس أيضا.

تحليل حاجات الدارسين

المقصود بحاجات الدارسين، تلك الأغراض التي تدفعهم إلى تعلم اللغة الأجنبية. فهم يتعلمون اللغة؛ لتحقيق وظائف محددة، وقد جعل مدخل تعليم اللغة لأغراض خاصة المتعلم محور العملية التعليمية. وبناءً على ذلك، كانت الخطوة الأولى في تلك البرامج تحليل حاجات الدارسين.

الهدف من تحليل حاجات الدارسين

ليس مطلوباً من الدارس تعلم نظام اللغة كله ليصبح قادراً على استخدامها في المواقف الأكاديمية، التي يمر بها. ومن هنا يقوم واضعو البرنامج بتحديد المحتوى في ضوء حاجات الدارسين، والأغراض التي يسعون إلى تحقيقها، من وراء دراسة اللغة الأجنبية. وتقود دراسة حاجات الطلاب وتحليلها إلى معرفة المهارات التي تحقق أهدافهم، مثلاً: إتقان مهارة فهم المسموع، أو القراءة أو الكتابة أو الكلام.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

أساليب تحديد الحاجات

تحديد الحاجات اللغوية اللازمة للدارسين من الأسس المهمة في برامج تعليم العربية لأغراض خاصة.

وفيما يلي عرض لهذه الأساليب دون تفصيل طعيمة (٢٠٠٣: ٤٤ – ٤٥):

١. «الأبحاث والدراسات السابقة.

٢. الدراسة الاستقصائية التتبعية.

٣. التقويم والتغذية الراجعة.

٤. اختبار نهاية المقرر.

٥. دراسة الحالة.

٦. المذكرات الشخصية (اليومية) للطالب، وصحائف الحالة.

٧. وثائق سابقة.

٨. اختبارات اللغة (سواء في بلد الطالب أو عند قبوله).

٩. أساليب تقدير الذات.

١٠. الملاحظة داخل الفصل.

١١. الاختبارات التكوينية (داخل الفصل).

١٢. المقابلة المقننة.

١٣. الدراسة المسحية عن الطالب.»

المعلم وتعليم اللغة لأغراض خاصة:

يختلف معلم اللغة لأغراض خاصة عن معلم اللغة لأغراض عامة ودوره التقليدي من حيث إن معلم اللغة لأغراض خاصة يجب أن تتوافر فيه مزايا قد لا تتوافر في معلم اللغة لأغراض عامة. فمعلم اللغة عامة يجب أن تتوافر فيه الأمور التالية (عبيدات، ٢٠٠٣: ٦٥ – ٦٦):

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

١. أن يكون ملما بالإطار العام لنظريات اللغة، والنظريات التعليمية، وأساليب تطبيقها.

٢. أن يتمتع بموهبة خاصة تساعده على أداء ما هو مطلوب منه داخل غرفة الصف من تمثيل، وتقمص لأدوار معينة، وسرعة في الحركة، وروح الدعابة، ومعرفة ودراية بثقافة المتعلمين، الأمر الذي يساعد على خلق جو ملائم للتعلم.

٣. أن يكون لديه الاستعداد للتطور والتغيير وقبول النقد البناء من المتعلمين، والقائمين على البرامج على حد سواء.

٤. أن تكون لديه القدرة على استخدام الكمبيوتر، والإفادة منه لأغراض التعليم.

ومعلم اللغة لأغراض خاصة يجب -إضافة إلى ما سبق- أن تتوافر فيه الأمور التالية:

١. أن يكون على دراية بمعرفة كيفية التعرف على حاجات المتعلمين، وتصميم المناهج، واختيار المواد التعليمية وآلية التقييم.

٢. أن تكون لديه الدافعية والميل للقيام بالتعليم، والتعرف على حقول العلوم المختلفة، وبناء مخزون ثقافي يساعده على التعامل مع النصوص التي يدرسها.

٣. أن ينظر إلى تعليم اللغة لأغراض خاصة على أنه طريق ذو اتجاهين يعلم الطلاب من خلاله اللغة، ويتعلم منهم معاني المفاهيم العلمية وأبعادها، وأن يوصل هذا الفهم للطلبة، الأمر الذي يشكل حافزا لدى الطلبة للتعلم، ويولد لديهم الشعور بأنهم عنصر فعال في العملية التعليمية التعلمية.

٤. أن يكون لديه الاستعداد للاتصال بالمختصين في الجامعة في الحقول العلمية المختلفة، والإفادة من علمهم في تبيان المفاهيم المعرفية، الأمر الذي يعود بالفائدة على المعلم، والمتعلمين، والمؤسسة التعليمية.

بعضها التأكيد على المهارات الكتابية (مثل القراءة لراغبي الاطلاع على النصوص الإسلامية أو النصوص العلمية).

هناك قضايا عدة لابد لمعلم اللغة العربية من إدراكها في مجال تعليمها لأغراض خاصة، وأهم هذه القضايا ما يلي (صالح، ٢٠٠٣: ٥٦):

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

١- الخصائص الموضوعية أو المجالات التي تعالجها هذه اللغة.

٢- الخصائص اللغوية (النحوية والمعجمية) لهذه اللغة.

٣- المهارات اللغوية المطلوب تعليمها.

٤- الأساليب والوسائل المناسبة لتدريس هذه اللغة.

مجتمع البحث:

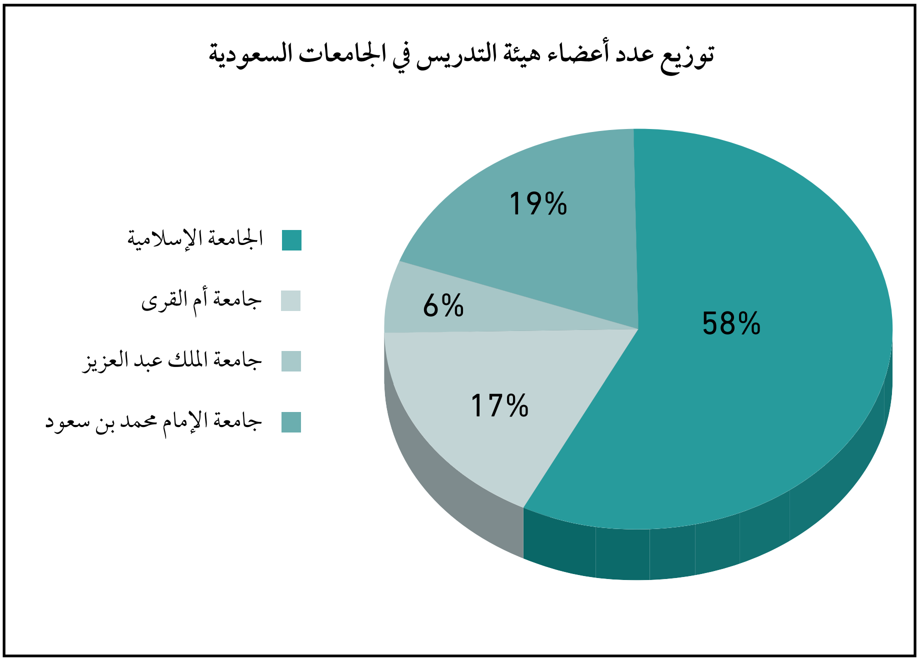
تكون مجتمع البحث من أعضاء الهيئة التعليمية في معاهد تعليم اللغة العربية بالجامعات الآتية: الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، جامعة أم القرى، جامعة الملك عبد العزيز، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. والمقصود بالهيئة التعليمية: المعلمين، وأعضاء هيئة التدريس، ومن في حكمهم من المعيدين والمحاضرين.

- عدد الهيئة التعليمية في الجامعة الإسلامية ١١٦ عضوا
- عدد الهيئة التعليمية في جامعة أم القرى ٥٨ عضوا
- عدد الهيئة التعليمية في الملك عبد العزيز ١٢ عضوا
- عدد الهيئة التعليمية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ٥٠ عضوا.

عينة البحث:

تكونت عينة عشوائية من أعضاء الهيئة التدريس التعليمية في معاهد تعليم اللغة العربية بالجامعات وهي: الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، وجامعة أم القرى، وجامعة الملك عبد العزيز، وجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وبلغ عددهم ٤٧ عضوًا.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

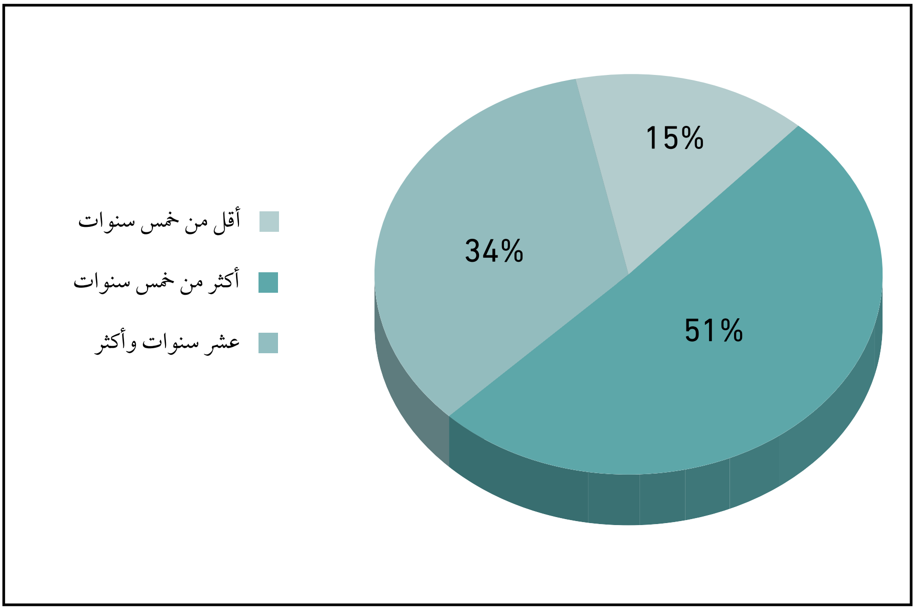


يتضح من الشكل السابق أن عدد أعضاء هيئة التدريس جاءت مرتبة كما يلي:

- **الجامعة الإسلامية:** ٢٧ عضوًا بنسبة ٢٣,٢٪ من ١١٦ عضوًا.
- **جامعة أم القرى:** ٩ أعضاء بنسبة ٣٢,٧٪ من ٥٨ عضوًا.
- **جامعة الملك عبد العزيز:** ٣ أعضاء بنسبة ٢٥٪ من ١٢ عضوًا.
- **جامعة الإمام محمد بن سعود:** ٩ أعضاء بنسبة ١٨٪ من ٥٠ عضوًا.

والشكل التالي يوضح سنوات الخبرة لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية:

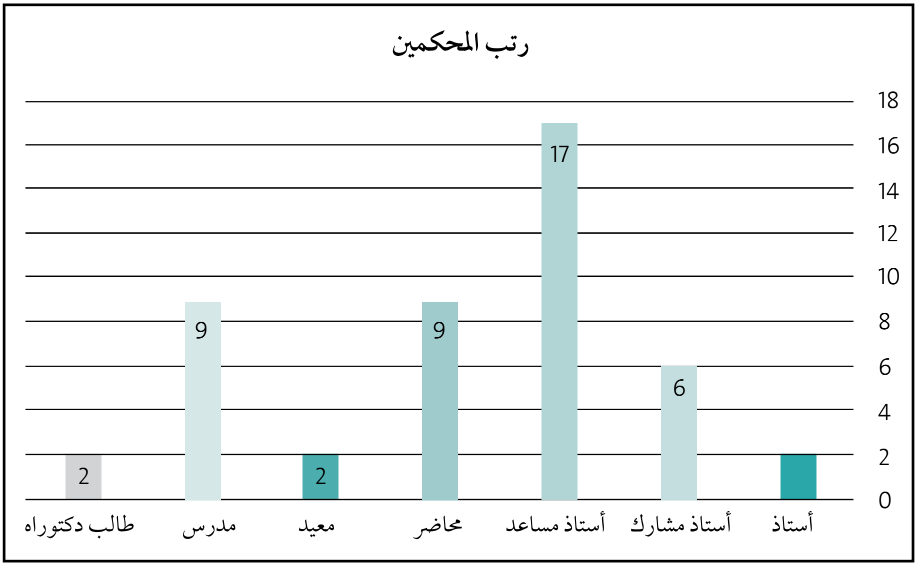
يتضح من الشكل السابق أن سنوات الخبرة جاءت كالتالي:



- **أقل من خمس سنوات:** ٧ أعضاء بنسبة ١٥٪
- **أكثر من خمس سنوات:** ٢٤ عضوا بنسبة ٥١٪.
- **عشر سنوات وأكثر:** ١٦ عضوا بنسبة ٣٤٪.

والشكل يوضح أن هناك فروقا معنوية بين المستجيبين تعزى لمتغير سنوات الخبرة. ومن الملاحظ أن الأساتذة الذين خبرتهم أكثر من خمس، وأكثر من عشر سنوات نالت أعلى نسبة، مما يثبت للباحث أن أساتذة معاهد تعليم اللغة العربية في الجامعات السعودية المختارة هم الأكثر مشاركة.

كما يوضح الشكل التالي رتب المحكمين وهي كالتالي:



يتضح من الشكل السابق أن رتبة أعضاء هيئة التدريس جاءت كالتالي:

- أستاذ: وعددهم ٢
- أستاذ مشارك: ٦
- أستاذ مساعد: ١٧
- محاضر: ٢
- مدرس: ٩
- طالب دكتوراه: ٢

منهج البحث:

نظراً لطبيعة البحث الحالي؛ فقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي الذي يعتمد على دراسة الظاهرة كما هي في الواقع، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً، ويعبر عنها تعبيراً كيفياً بوصفها وتوضيح خصائصها، وتعبيراً كمياً بوصفها رقمياً بما يوضِّح حجمها أو درجات ارتباطها مع الظواهر الأخرى (عبيدات، ١٤٢٤: ١٨٧ - ١٨٨).

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

إعداد أداة البحث:

الأداة التي استخدمت في البحث هي: **استبانة واقع تعليم العربية لأغراض خاصة وبرامجها في معاهد تعليم اللغة العربية بالمملكة العربية السعودية**

الهدف من إعداد الاستبانة:

تناولت الاستبانة أربعة محاور رئيسة والتي من خلالها الإجابة عن أسئلة البحث:

١. مواصفات إعداد برامج العربية – العلمية والفنية – لأغراض خاصة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

٢. أهمية تعليم العربية لأغراض خاصة وبرامجها لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

٣. مدى مشاركة معلمي معاهد تعليم اللغة العربية بالمملكة العربية السعودية في إعداد برامج العربية لأغراض خاصة وتنفيذها.

٤. المعوقات التي تواجه معلمي معاهد تعليم اللغة العربية بالمملكة العربية السعودية في تعليم العربية لأغراض خاصة وبرامجها.

مصادر إعداد الاستبانة:

تمثلت في الدراسات السابقة التي تناولت تعليم العربية لأغراض خاصة وبرامجها مثل: دراسة (عزون ٢٠٠٦) ودراسة (طعيمة ٢٠٠٣) ودراسة (التنقاري ٢٠١٢). والكتب المتخصصة مثل: المرجع في مناهج تعليم العربية الناطقين بلغات أخرى (١٤٣١) لمدكور، وطعيمة وهريدي، دار الفكر و تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة تجارب وتقويم (١٤٣٩) مركز الملك عبد الله لخدمة اللغة العربية، ط١، الرياض لأحمد الحقباني وآخرين.

إعداد الاستبانة في صورتها الأولية:

تضمنت الاستبانة في صورتها الأولية ما يأتي:

- مقدمة توضح للمحكمين الهدف من إعداد الاستبانة.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- المطلوب من المحكمين إبداء الرأي فيه.
- التعريفات الإجرائية التي وردت في الاستبانة.
- كيفية تدوين الاستجابة التي تتناسب ورأي المحكم.

وقد اشتملت الاستبانة في صورتها الأولية على أربعة محاور كما تم توضيحه في هدف الاستبانة.

وتم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال علم اللغة التطبيقي، والمناهج وطرائق التدريس: انظر ملحق رقم (٢) بأسماء المحكمين، وذلك للاسترشاد برأيهم عند إعداد الاستبانة في صورتها النهائية، وبهدف إجراء التعديلات المناسبة وفق ما يرونه من حيث ملاءمة العبارات الفرعية للمحاور، والدقة العلمية للعبارات، وكذلك الدّقة اللغوية لها، كما طلب منهم إضافة ما يرونه مناسبًا من عبارات لم ترد بالاستبانة وذلك بوضع علامة (✓) أمام ما يناسبهم.

- **إعداد الصورة النهائية للاستبانة:**

بعد إجراء التعديلات التي أشار إليها المحكمون اللغوية والعلمية والتنظيمية، قام الباحث بإعداد استبانة واقع تعليم العربية لأغراض خاصة وبرامجها في معاهد تعليم اللغة العربية بالمملكة العربية السعودية، والجدول التالي يوضح الشكل النهائي للاستبانة:

جدول (٢)

م	محاور الاستبانة	المؤشرات
١	موصفات البرنامج العلمية	٩
	مواصفات البرنامج الفنية	١٢
٢	أهمية البرنامج	١٤
٣	مدى المشاركة	١١
٤	المعوقات التي تواجه معلمي العربية	١٤

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الصدق والثبات للاستبانة:

صدق الاتساق الداخلي لاستبانة:

قام الباحث بالتأكد من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة بحساب معامل ارتباط بيرسون بين محاور الاستبانة الثلاثة، وذلك باستخدام معادلة بيرسون للارتباط:

والجدول التالي جدول يوضح معاملات ارتباط عبارات كل محور من محاور الاستبانة مقارنة بمعامل الارتباط الكلي باستخدام معامل ارتباط بيرسون.

جدول (٣)

م	محاور الاستبانة	معامل الارتباط
١	مواصفات إعداد برامج العربية – العلمية والفنية- لأغراض خاصة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.	**٠,٩٥
٢	أهمية تعليم العربية لأغراض خاصة وبرامجها لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.	**٠,٩٧
٣	مدى مشاركة معلمي معاهد تعليم اللغة العربية بالمملكة العربية السعودية في إعداد برامج العربية لأغراض خاصة وتنفيذها.	**٠,٩٦
٤	المعوقات التي تواجه معلمي معاهد تعليم اللغة العربية بالمملكة العربية السعودية في تعليم العربية لأغراض خاصة وبرامجها.	**٠,٩٢

يتضح من الجدول السابق أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الصدق، وذلك من خلال قيم معاملات الارتباط (بيرسون) لمحاور الاستبانة الأربعة، حيث نجد أعلى درجة ثبات يمثلها المحور الثاني، وأدنى درجة للمحاور هو المحور الرابع.

ثبات الاستبانة:

تم حساب ثبات الاستبانة باستخدام معادلة **كرونباخ ألفا** Cronbach alpha وتبين أن معامل ثبات الاستبانة هي : ٠,٨٥، وهذه درجة عالية الثبات مما يدل على أن الاستبانة صالحة للعينة التجريبية.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

عرض الاستبانة في صورتها الأولية على المحكمين:

قام الباحث بإعداد استبانة واقع تعليم العربية لأغراض خاصة وبرامجها في معاهد تعليم اللغة العربية بالمملكة العربية السعودية، وقد تضمنت أربعة محاور أساسية هي: (مواصفات إعداد برامج العربية لأغراض خاصة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، وأهمية تعليم العربية لأغراض خاصة وبرامجها لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، ومدى مشاركة معلمي معاهد تعليم اللغة العربية بالمملكة العربية السعودية في إعداد برامج العربية لأغراض خاصة وتنفيذها، والمعوقات التي تواجه معلمي معاهد تعليم اللغة العربية بالمملكة العربية السعودية في تعليم العربية لأغراض خاصة وبرامجها) انبثق منها ٦١ مؤشرًا انظر ملحق رقم (١).

- إعداد الصورة النهائية للاستبانة:

بعد عرض الاستبانة على المحكمين وإجراء التعديلات التي أشاروا إليها انظر ملحق (٢)، قام الباحث بإعداد استبانة واقع تعليم العربية لأغراض خاصة وبرامجها في معاهد تعليم اللغة العربية بالمملكة العربية السعودية وقد تضمنت أربعة محاور أساسية، وانبثق منها ٦٠ مؤشرًا بعد أن أضاف المحكمون، وحذفوا، وعدلوا عددًا من المؤشرات انظر الملحق رقم (٣).

قام الباحث بتحليل البيانات التي تم الحصول عليها من أدوات البحث عبر الاستبانة الموزعة لأعضاء الهيئة التعليمية من أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم ومعلمي معاهد تعليم اللغة العربية في كل من الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، وجامعة أم القرى، وجامعة الملك عبد العزيز، وجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وتوصل إلى النتائج بعد تحليلها، وتفسيرها، ومناقشتها.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

للإجابة عن الجزء الأول من السؤال الأول الذي نصه: ما مواصفات إعداد برامج العربية لأغراض خاصة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟ فقد توصل البحث إلى عدة مواصفات وهي:

- احتواء مقدمة البرنامج على هدفه، وطريقة استخدامه، وخصائصه التي أُعِدَّ له.
- مناسبة الزمن المخصص للبرنامج للمقرر.
- ضبط معظم المفردات في المقرر، خاصة في المستوى المتوسط.
- تصميم مواد المقرر من حوارات، ونصوص، وتدريبات، بناء على إستراتيجيات التعلم الذاتي.
- وجود أنشطة ووسائل معينة تجعل المتعلم نشطا وغير سلبي.
- فصل نصوص فهم المسموع من كتاب الطالب.
- بناء البرنامج بالحجم المتوسط؛ حتى يسهل حمله.
- استخدام ورق لا يضر بالبصر.
- احتواء البرنامج على فهارس للمقررات.
- احتواء البرنامج على كشافات وملاحق.
- احتواء مقرر البرنامج على صور ورسومات واضحة ومعبرة وملونة.
- خلو البرنامج من الأخطاء اللغوية والطباعية.

والجدول التالي يفصل فيما يتعلق بالمواصفات الفنية لبرامج تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة:

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الجدول رقم (٤): يوضح النسب المئوية والمتوسط العام للبيانات والاتجاه لتعرف المواصفات الفنية لإعداد برامج العربية لأغراض خاصة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

م	العبارة	نسبة الأهمية			الوسط الحسابي			الانحراف المعياري	الاتجاه
		مهمة جدا	مهمة	غير مهمة	١	٢	٣		
١	احتواء مقدمة البرنامج على هدفه، وطريقة استخدامه، وخصائصه التي أُعِدَّ له.	٨٥,١٪	١٤,٩٪	٠٪	٢,٨٥			٠,٣٥٩٨	مهم جدا
٢	مناسبة الزمن المخصص للبرنامج للمقرر.	٨٧,٢٪	١٢,٨٪	٠٪	٢,٨٧			٠,٣٣٧٣	مهم جدًا
٣	ضبط معظم المفردات في المقرر خاصة في المستوى المتوسط.	٦٨,١٪	٢٧,٧٪	٤,٣٪	٢,٦٣			٠,٥٦٨٢	مهم جدًا

م	العبارة	نسبة الأهمية			الوسط الحسابي			الانحراف المعياري	الاتجاه
		مهمة جدا	مهمة	غير مهمة	١	٢	٣		
٤	تصميم مواد المقرر من حوارات، ونصوص، وتدريبات، واختبارات بناء على إستراتيجيات التعلم الذاتي.	٥٩,٦٪	٣٨,٣٪	٢,١٪	٢,٥٧			٠,٥٤١٥	مهم جدًا
٥	وجود أنشطة ووسائل معينة تجعل المتعلم نشطا وغير سلبي.	٨٥,١٪	١٤,٩٪	٠	٢,٥٨			٠,٣٥٩٨	مهم
٦	فصل نصوص فهم المسموع من كتاب الطالب.	٤٤,٧٪	٣١,٩٪	٢٣,٩٪	٢,٢١			٠,٨٠٥٨	مهم
٧	بناء البرنامج بالحجم المتوسط حتى يسهل حمله.	٤٨,٩٪	٤٠,٤٪	١٠,٦٪	٢,٣٨			٠,٧٠٤٨	مهم
٨	استخدام ورق لا يضر بالبصر.	٤٨,٩٪	٤٠,٤٪	١٠,٩٪	٢,٣٨			٠,٦٧٧٣	مهم

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

م	العبارة	نسبة الأهمية			الوسط الحسابي			الانحراف المعياري	الاتجاه
		مهمة جدا	مهمة	غير مهمة	١	٢	٣		
٩	احتواء البرنامج على فهارس للمقررات.	٦٦٪	٣١,٩٪	٢,١٪	٢,٦٣			٠,٥٢٨٥	مهم جدًا
١٠	احتواء البرنامج على كشافات وملاحق.	٤٢,٦٪	٤٤,٧٪	١٢,٨٪	٢,٢٩			٠,٦٦٢٨	مهم
١١	احتواء مقرر البرنامج على صور ورسومات واضحة ومعبرة وملونة.	٦٦٪	٣١,٩٪	٢,١٪	٢,٦٣			٠,٥٢٨٥	مهم جدًا
١٢	خلو البرنامج من الأخطاء اللغوية والطباعية.	٩١,٥٪	٨,٥٪	٠٪	٢,٩١			٠,٢٨٢٠	مهم جدًا

الجدول أعلاه يشير إلى أن النسب المئوية والمتوسطات للمحور الأول (الجانب الفني) تراوح بين الاتجاهين (مهم جدًا، ومهم) حيث إن أعلى قيمة للمحاور هو المحور رقم ١٢ بمتوسط بلغ (٢,٩١) ، وقيمة أدنى متوسط هو المحور رقم ٦ بمتوسط بلغ (٢,٢١) وهذا يعني أن اتجاه المستجيبين (مهمًا)، وهذا يثبت للباحث الأهمية الكبيرة للمواصفات الفنية لبرامج تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة، وبهذه النتيجة يتفق البحث الحالي مع نتيجة دراسة (طعيمة ٢٠٠٣) التي ترى ضرورة الاهتمام بالموصفات الفنية لبرامج تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

ثانيًا/ وللإجابة عن الجزء الثاني من السؤال الأول الذي يتعلق بالمواصفات العلمية توصل البحث إلى الآتي:

- القيام بدراسات استطلاعية دقيقة، وشاملة.
- بناء المادة العلمية لبرامج تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة بناء علميا محكما.
- بناء المادة العلمية للبرامج وفقا لاحتياجات المتعلمين.
- مناسبة مستوى المتعلمين للاستفادة من البرامج.
- استخدام التقنية الحديثة على اختلاف أنواعها في التدريس والتعليم.
- الاستفادة من تجارب الخبراء والمتخصصين وخبراتهم في هذا الميدان.
- إيجاد متخصصين في تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة.
- إعداد معاجم مصطلحات ثنائية للأغراض الخاصة.
- إنشاء مكتبة مصاحبة تتضمن المصادر، والمراجع، والمجلات، والقصص التي تخدم تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة.

الجدول التالي يفصل في المواصفات العلمية لبرامج تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة:

الجدول رقم (٥): يوضح النسب المئوية والمتوسط العام للبيانات والاتجاه لتعرف المواصفات العلمية لإعداد برامج العربية لأغراض خاصة لمتعلمي اللغة العربية

م	العبارة	نسبة الأهمية			الوسط الحسابي			الانحراف المعياري	الاتجاه
		مهمة جدا	مهمة	غير مهمة	١	٢	٣		
١	القيام بدراسات استطلاعية دقيقة، وشاملة.	٨٧,٢٪	١٢,٨٪	٠٪	٢,٨٧			٠,٣٣٧٣	مهم جدًا

م	العبارة	نسبة الأهمية			الوسط الحسابي			الانحراف المعياري	الاتجاه
		مهمة جدا	مهمة	غير مهمة	١	٢	٣		
٢	بناء المادة العلمية لبرامج تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة بناء علميا محكما.	٩٧,٩٪	٢,١٪	٠٪	٢,٩٧			٠,٢٩١٧	مهم جدًا
٣	بناء المادة العلمية للبرامج وفقا لاحتياجات المتعلمين.	٩٣,٦٪	٦,٤٪	٠٪	٢,٩٣			٠,٤٧٨٩	مهم جدًا
٤	مناسبة مستوى المتعلمين للاستفادة من البرامج.	٨٧,٢٪	١٢,٨٪	٠٪	٢,٨٧			٠,٥٠٢٥	مهم جدًا
٥	استخدام التقنية الحديثة على اختلاف أنواعها في التدريس والتعليم.	٧٢,٣٪	٢٥,٥٪	٢,١٪	٢,٧٠			٠,٥٠٧١	مهم جدًا
٦	الاستفادة من تجارب الخبراء والمتخصصين وخبراتهم في هذا الميدان.	٨٥,١٪	١٤,٩٪	٠٪	٢,٨٥			٠,٣٥٩٨	مهم جدًا
٧	إيجاد متخصصين في تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة.	٥٧,٤٪	٣٤٪	٨,٥٪	٢,٤٨			٠,٦٥٥١	مهم

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

م	العبارة	نسبة الأهمية			الوسط الحسابي			الانحراف المعياري	الاتجاه
		مهمة جدا	مهمة	غير مهمة	١	٢	٣		
٨	إعداد معاجم مصطلحات ثنائية للأغراض الخاصة.	٪٦٣,٨	٪٣٦,٢	٪٠		٢,٦٣		٤٨٥٦	مهم جدًا
٩	إنشاء مكتبة مصاحبة تتضمن المصادر والمراجع والمجلات والقصص التي تخدم تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة.	٪٥٧,٤	٪٣٨,٣	٪٤,٣		٢,٥٣		٠,٥٤١٥	مهم جدًا

الجدول أعلاه يشير إلى أن النسب المئوية والمتوسطات للمحور الأول (الجانب العلمي) تراوح بين الاتجاهين (مهم جدًا، ومهم) حيث إن أعلى قيمة للمحاور هو المحور رقم ٣ بمتوسط بلغ (٢,٩٣)، وقيمة أدنى متوسط هو المحور رقم ٩ بمتوسط بلغ (٢,٥٣) وهذا يعني أن اتجاه المستجيبين (مهمًا) ويثبت للباحث أهمية المواصفات العلمية لبرامج تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة، وبهذه النتيجة يتفق البحث الحالي مع نتيجة دراسة (طعيمة ٢٠٠٣) التي ترى ضرورة الاهتمام بالموصفات العلمية برامج تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

إجابة السؤال الثاني الذي نصه: **ما أهمية تعليم العربية لأغراض خاصة وبرامجها لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟**

ويجيب الجدول التالي عن هذا السؤال:

الجدول رقم (٦): يوضح النسب المئوية والمتوسط العام للبيانات والاتجاه لأهمية تعليم العربية لأغراض خاصة وبرامجها لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

م	العبارة	نسبة الأهمية			الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاتجاه
		كبيرة جداً	كبيرة	كبيرة إلى حد ما	١ ٢ ٣		
١	تؤدي الى تحقيق أهداف تعليم اللغة العربية في المعهد.	٥٩,٦٪	٢٧,٧٪	١٢,٨٪	٢,٤٦	٠,٧١٧٨	كبير
٢	تساعد على تنمية مهارات اللغة العربية لدى الطلاب.	٦٣,٨٪	٣٤٪	٢,١٪	٢,٦١	٠,٥٣٣٧	كبير جدًا
٣	تزيد من الدافعية نحو تعلم اللغة العربية.	٦٣,٨٪	٣١,٩٪	٤,٣٪	٢,٥٩	٠,٥٧٧٠	كبير جدًا
٤	تساعد في تحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠م.	٦١,٧٪	٢٥,٥٪	١٢,٨٪	٢,٤٨	٠,٧١٨١	كبير
٥	تنمي القدرة على تعلم اللغة العربية ذاتيًا.	٤٠,٤٪	٥٣,٢٪	٦,٤٪	٢,٣٤	٠,٥٩٩٨	كبير

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

م	العبارة	نسبة الأهمية			الوسط الحسابي			الانحراف المعياري	الاتجاه
		كبيرة جدًّا	كبيرة	كبيرة إلى حد ما	١	٢	٣		
٦	تبرز وسطية الإسلام من خلال المواد الأصيلة التراثية المناسبة.	٥٥,٣٪	٤٢,٦٪	٢,١٪	٢,٥٣			٠,٥٤٥٧	كبير جدًا
٧	تساعد على الإيفاء بالحاجة الملحة إليه من قبل أصحاب التخصصات المختلفة من غير الناطقين بالعربية.	٦٣,٨٪	٣١,٩٪	٤,٣٪	٢,٥٩			٠,٥٧٧٠	كبير جدًا
٨	تساعد على الإيفاء بالحاجة الملحة إليه من قبل أصحاب المهن المختلفة من غير الناطقين بالعربية.	٧٢,٣٪	٢٧,٧٪	٠٪	٢,٧٢			٠,٤٥٢١	كبير جدًا
٩	تساعد الحجاج والمعتمرين والزوار على التواصل اللغوي.	٦٣,٨٪	٢١,٣٪	١٤,٩٪	٢,٤٨			٠,٧٤٨١	كبير
١٠	تسهم في التنمية المستدامة.	٥١,١٪	٤٠,٤٪	٨,٥٪	٢,٤٢			٠,٦٥٠٩	كبير

م	العبارة	نسبة الأهمية			الوسط الحسابي			الانحراف المعياري	الاتجاه
		كبيرة جداً	كبيرة	كبيرة إلى حد ما	١	٢	٣		
١١	تشجع أبناء الجاليات الإسلامية للغة العربية على تعلم اللغة العربية.	٪٦٣,٨	٪٢٧,٧	٪٨,٥	٢,٥٥			٠,٦٥٣٠	كبير جدًا
١٢	تساعد في تحقيق رغبات المتعلمين وميولهم في تعلم اللغة.	٪٦٨,٨	٪٢٥,٥	٪٦,٤	٢,٦١			٠,٦٠٩٨	كبير جدًا
١٣	تساعد على تحديد صعوبات التعلم التي قد يعاني منها الطلاب أثناء تعلم عناصر اللغة العربية ومهاراتها.	٪٥٥,٣	٪٣٨,٣	٪٦,٤	٢,٤٨			٠,٦٢١٠	كبير
١٤	تنمي مهارات التفكير العليا لدى الطلاب.	٪٤٤,٤	٪٤٢,٦	٪١٢,٨	٢,٣١			٠,٦٩٤٩	كبير

الجدول أعلاه يشير إلى أن النسب المئوية والمتوسطات للمحور الثاني تراوح بين الاتجاهين (كبير جدًا، وكبير) حيث إن أعلى قيمة للمحاور هو المحور رقم ٨ بمتوسط بلغ (٢,٧٢)، وقيمة أدنى متوسط هو المحور رقم ١٤ بمتوسط بلغ (٢,٣١)، وهذا يعني أن اتجاه المستجيبين (مهمًا) ويثبت هذا للباحث أهمية تعليم العربية لأغراض خاصة وبرامجها لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

إجابة السؤال الثالث الذي نصه: **ما مدى مشاركة معلمي معاهد تعليم اللغة العربية بالمملكة العربية السعودية في إعداد برامج العربية لأغراض خاصة وتنفيذها؟**

الجدول التالي يجيب عنه.

الجدول رقم (٧)

م	العبارة	نسبة المشاركة					الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاتجاه
		كبيرة جدًا	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	منعدمة	١ ٢ ٣ ٤ ٥		
1	أقترح معايير خاصة لتعليم اللغة العربية لأغراض خاصة بحيث تناسب عناصر اللغة العربية ومهاراتها.	٪١٠,٦	٪٢٥,٥	٪٣٦,٢	٪١٩,١	٪٨,٥	٣,١٠	١,١٠٧٩	متوسط
٢	أشارك في وضع معايير خاصة لتعليم اللغة العربية لأغراض خاصة بحيث تناسب ثقافة اللغة العربية.	٪١٠,٦	٪٢,١	٪٢٣,٣	٪٣٦,٢	٪٢٧,٧	٢,٣١	١,٢١٧٧	ضعيف

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

م	العبارة	نسبة المشاركة					الوسط الحسابي					الانحراف المعياري	الاتجاه
		كبيرة جدًا	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	منعدمة	١	٢	٣	٤	٥		
٣	أفضل المشاركة في تحديد خطوات لتعليم اللغة العربية لأغراض خاصة ومكوناته.	٢,١٪	٣١,٩٪	٣٦,٢٪	٨,٥٪	٢١,٣٪	٢,٨٥					١,١٦٠٥	ضعيف
٤	أشارك في وضع أهداف تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة للطلاب.	٢٣,٤٪	٤,٣٪	٢٥,٥٪	٢١,٣٪	٢٥,٥٪	٢,٧٨					١,٤٨٨١	ضعيف
٥	أسهم في تحديد برامج لتعليم اللغة العربية لأغراض خاصة مناسبة للطلاب.	١٠,٦٪	٢٩,٨٪	٣٦,٢٪	١٠,٦٪	١٢,٨٪	٣,١٤					١,١٦٠٥	متوسط

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

م	العبارة	نسبة المشاركة					الوسط الحسابي					الانحراف المعياري	الاتجاه
		كبيرة جدًا	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	منعدمة	١	٢	٣	٤	٥		
٦	أسهم في تنظيم استخدام تعليم العربية لأغراض خاصة بحيث يناسب محتوى عناصر اللغة العربية ومهاراتها.	٢١,٣٪	٢٩,٨٪	٢١,٣٪	١٤,٩٪	١٢,٨٪	٣,٢٢					١,٣٢٠٥	متوسط
٧	أقترح أن يشمل تعليم العربية لأغراض خاصة مختلف مجالات التعلم (مهارات، معارف، اتجاهات)	١٩,١٪	٢١,٣٪	٢٥,٥٪	٢٣,٤٪	١٠,٦٪	٣,١٤					١,٢٨٥٠	متوسط

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

م	العبارة	نسبة المشاركة					الوسط الحسابي					الانحراف المعياري	الاتجاه
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	منعدمة	١	٢	٣	٤	٥		
٨	أكلف الطلاب بالتحدث في موضوع معين يخص تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة خلال فترة قصيرة ومحددة لتقويمهم في مهارة التعبير الشفوي.	٪١٩,٩	٪٣٤	٪١٧	٪١٩,١	٪١٠,٦	٣,١٢					١,٢٨٧١	متوسط

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

م	العبارة	نسبة المشاركة					الوسط الحسابي					الانحراف المعياري	الاتجاه
		كبيرة جدًا	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	منعدمة	١	٢	٣	٤	٥		
٩	أكلف الطلاب بالكتابة في موضوع معين يخص تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة خلال فترة قصيرة ومحددة؛ لتقويمهم في مهارة التعبير الكتابي.	٨,٥٪	١٢,٣٪	٣٨,٣٪	١٩,١٪	١٢,٨٪	٢,٩٣					١,١٣٠٦	ضعيف
١٠	أعمل على رفع وعي الطلاب نحو دور تعليم العربية لأغراض خاصة في اكتساب مهارات اللغة العربية وعناصرها.	٤,٣٪	٢٥,٥٪	٢١,٣٪	١٩,١٪	٢٩,٨٪	٢,٥٥					١,٢٨٢١	ضعيف

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

م	العبارة	نسبة المشاركة					الوسط الحسابي					الانحراف المعياري	الاتجاه
		كبيرة جدًا	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	منعدمة	١	٢	٣	٤	٥		
١١	أقترح على المسؤولين أن يشمل تعليم العربية لأغراض خاصة مختلف مجالاتها (شرعية، تربوية، علمية... إلخ)	١٩,١٪	٢١,٣٪	١٩,١٪	١٧٪	٢٣,٤٪	٢,٩٤					١,٤٥٨٩	ضعيف

الجدول أعلاه يشير إلى أن النسب المئوية والمتوسطات للمحور الثالث تراوح بين الاتجاهين (متوسط، وضعيف)، حيث إن أعلى قيمة للمحاور هو المحور رقم ٦ بمتوسط بلغ (٣,٢٢)، وقيمة أدنى متوسط هو المحور رقم ٢ بمتوسط بلغ (٢,٣١).

وهذا يعني أن اتجاه المستجيبين بين (المتوسط والضعيف) مما يدل على ضعف مشاركة معلمي معاهد تعليم اللغة العربية بالمملكة العربية السعودية في إعداد برامج العربية لأغراض خاصة وتنفيذها، (القحطاني ١٤٣٩) التي ترى أن ضعف برامج العربية لأغراض خاصة من ضعف إشراك معلمي اللغة العربية في المشاركة في التخطيط لها وفي بناء برامجها.

إجابة السؤال الرابع الذي نصه: **ما المعوقات التي تواجه معلمي معاهد تعليم اللغة العربية بالمملكة العربية السعودية في تعليم العربية لأغراض خاصة وبرامجها؟**

الجدول التالي يجيب عنه

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الجدول رقم (٨): يوضح النسب المئوية والمتوسط العام للبيانات والاتجاه للمعوقات التي تواجه معلمي معاهد تعليم اللغة العربية بالمملكة العربية السعودية في تعليم العربية لأغراض خاصة وبرامجها.

م	العبارة	نسبة المعوقات					الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاتجاه
		كبيرة جدا	كبيرة	متوسط	ضعيفة	منعدمة	١ ٢ ٣ ٤ ٥		
١	قلة إدراك الطلاب لأهمية تعليم العربية لأغراض خاصة في اكتساب مهارات اللغة العربية وعناصرها.	٣١,٩٪	٣٤٪	٢١,٣٪	١٠,٦٪	٢,١٪	٣,٨٢	١,٠٦٩٧	كبير
٢	كثرة الأعباء الإدارية الملقاة على معلم اللغة العربية.	٣٦,٢٪	٣٤٪	٢٣,٤٪	٤,٣٪	٢,١٪	٣,٩٧	٠,٩٨٨٨	كبير
٣	عدم اقتناع بعض معلمي اللغة العربية بجدوى تعليم العربية لأغراض خاصة.	٢٣,٤٪	٢١,٣٪	٢٧٪	٢١,٣٪	٦,٤٪	٣,٣٤	١,٢٣٨٤	متوسط

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

م	العبارة	نسبة المعوقات					الوسط الحسابي					الانحراف المعياري	الاتجاه
		كبيرة جدا	كبيرة	متوسط	ضعيفة	منعدمة	١	٢	٣	٤	٥		
٤	كثرة نصاب معلم اللغة العربية التدريسي.	٣٨,٣٪	٣١,٩٪	٢١,٣٪	٦,٤٪	٢,١٪	٣,٩٧					١,٠٣١٨	كبير
٥	عدم تدريب معلم اللغة العربية على مهارات تعليم العربية لأغراض خاصة.	٥١,١٪	٢٧,٧٪	١٢,٨٪	٦,٤٪	٢,١٪	٤,١٩					١,٠٣٥٠	كبير
٦	عدم وجود برامج جاهزة لتعليم اللغة العربية لأغراض خاصة.	٥٥,٣٪	١٧٪	٢٣,٤٪	٢,١٪	٢,١٪	٤,٢١					١,٠٢٠١	كبير

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

م	العبارة	نسبة المعوقات					الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاتجاه
		كبيرة جدا	كبيرة	متوسط	ضعيفة	منعدمة	١ ٢ ٣ ٤ ٥		
٧	صعوبة تنفيذ برنامج العربية لأغراض خاصة وفقا للخطة الزمنية المقررة لتعليم اللغة العربية.	٣٦,٢٪	٢٩,٨٪	٢٧,٧٪	٤,٣٪	٢,١٪	٣,٩٣	١,٠٠٨٧	كبير
٨	ضعف تشجيع المجتمع المحلي لتدريس العربية لأغراض خاصة، وذلك باستخدام الترجمة مع المهنيين والخبراء.	٣٦,٢٪	٣٦,٢٪	٢١,٣٪	٢,١٪	٤,٣٪	٣,٩٧	١,٠٣١٨	كبير

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

م	العبارة	نسبة المعوقات					الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاتجاه
		كبيرة جدا	كبيرة	متوسط	ضعيفة	منعدمة	١ ٢ ٣ ٤ ٥		
٩	قصر زمن تقويم عناصر اللغة العربية ومهاراتها.	٢٩,٨٪	٣٤٪	٢٧,٧٪	٤,٣٪	٤,٣٪	٣,٨٠	١,٠٥٥٨	كبير
١٠	تطبيق هذا البرنامج يحتاج مقررات خاصة تعد له.	٦١,٧٪	٢٥,٥٪	١٠,٦	٠٪	٢,١٪	٤,٤٤	٠,٨٥٤٨	كبير
١١	الازدواجية اللغوية بين الفصحى والعامية التي يتعرض إليها الطلاب.	٣٦,٢٪	٣٤٪	٢١,٣٪	٦,٤٪	٢,١٪	٣,٩٥	١,٠٢٠٦	كبير

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

م	العبارة	نسبة المعوقات					الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاتجاه
		كبيرة جدا	كبيرة	متوسط	ضعيفة	منعدمة	١ ٢ ٣ ٤ ٥		
١٢	الطبيعة الخاصة لاستقدام الطلاب إلى الجامعة التي تقصر قبولهم على تعليم العربية لأغراض أكاديمية.	٥٩,٦٪	٢١,٣٪	١٤,٩٪	٢,١٪	٢,١٪	٤,٣٤	٠,٩٦١٨	كبير
١٣	قلة توافر الأجهزة التقنية التي تستخدم في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.	٣٨,٣٪	٢٩,٨٪	٢١,٣٪	٦,٤٪	٤,٣٪	٣,٩١	١,١١٩٥	كبير

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

م	العبارة	نسبة المعوقات					الوسط الحسابي					الانحراف المعياري	الاتجاه
		كبيرة جدا	كبيرة	متوسط	ضعيفة	منعدمة	١	٢	٣	٤	٥		
١٤	ضعف التقدير الدقيق لحاجات الدارسين التي ينبغي أن تعتمد عند تصميم مقرر معين يعكس الحاجات والمطالب اللغوية لهم.	٪٤٨,٩	٪٢٩,٨	٪١٤,٩	٪٤,٣	٪٢,١	٤,١٩					٠,٩٩٢١	كبير

الجدول أعلاه يشير إلى أن النسب المئوية والمتوسطات للمحور الرابع تراوح بين الاتجاهين (متوسط، وكبير)، حيث إن أعلى قيمة للمحاور هو المحور رقم ١٠ بمتوسط بلغ (٤,٤٤)، وقيمة أدنى متوسط هو المحور رقم ٣ بمتوسط بلغ (٣,٣٤) وهذا يعني أن اتجاه المستجيبين إلى اتجاه (كبير)، مما يدل على أن نسبة المعوقات التي تواجه معلمي معاهد تعليم اللغة العربية بالمملكة العربية السعودية في تعليم العربية لأغراض خاصة وبرامجها كبيرة) وهذه النتيجة تتفق مع (دراسة عبد الله ١٤٣٩) التي ترى أن هناك معيقات تعترض برامج تعليم اللغة العربية، وخاصة برامج تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة يجب حلها.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

ملخص النتائج والتوصيات والمقترحات

ملخص نتائج البحث

١- جميع عبارات محور المواصفات الفنية لإعداد برامج العربية لأغراض خاصة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى كانت بين (مهم ومهم جدا)، وهذا يثبت للباحث أهمية المواصفات الفنية لبرامج تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة.

٢- جميع عبارات محور المواصفات العلمية لإعداد برامج العربية لأغراض خاصة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى كانت بين (مهم ومهم جدا)، وهذا يثبت للباحث أهمية المواصفات العلمية لبرامج تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة.

٣- جميع عبارات محور أهمية تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة وبرامجها لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى كانت بين (كبيرة وكبيرة جدا)، وهذا يثبت للباحث أهميتها.

٤- عبارات محور مشاركة معلمي معاهد تعليم اللغة العربية بالمملكة العربية السعودية في إعداد برامج العربية لأغراض خاصة وتنفيذها كانت بين (متوسطة وضعيفة) مما يدعم قول الباحث إن معظم اتجاهات هذا المحور تتسم بضعف الإيجابية، ويدل هذا على ضعف مشاركة المعلمين.

٥- عبارات محور المعوقات التي تواجه معلمي معاهد تعليم اللغة العربية بالمملكة العربية السعودية في تعليم العربية لأغراض خاصة وبرامجها كانت (كبيرة)، مما يدل إنّ جميع اتجاهات هذا المحور تتسم بوجود مشاكل تعوقه في هذا الجانب.

التوصيات

في ضوء نتائج البحث السابقة يمكن تقديم التوصيات الآتية:

١- عقد دورات لمعلمي معاهد تعليم اللغة العربية في الجامعات السعودية في جودة المواصفات الفنية والعلمية لإعداد برامج العربية لأغراض، خاصة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

٢- عقد دورات تدريبية وورش عمل لمعلمي معاهد تعليم اللغة العربية في الجامعات السعودية في كيفية إعداد برامج العربية لأغراض خاصة، وتنفيذها لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

٣- عقد ورش عمل لمعلمي معاهد تعليم اللغة العربية في الجامعات السعودية في كيفية التغلب على العقبات التي تعترض برامج العربية لأغراض خاصة، وتنفيذها لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

٤- إنشاء وحدة خاصة بتعليم العربية لأغراض خاصة في معاهد تعليم اللغة العربية في الجامعات السعودية تعنى بتقديم البرامج الأكاديمية والمهنية لطالبيها.

٥- المبادرة من الجامعات السعودية أو المؤسسات ذات الصلة بعقد مؤتمر دولي بعنوان: تعليم العربية لأغراض خاصة «رؤى مستقبلية».

المقترحات:

في ضوء النتائج والتوصيات السابقة يقترح الباحث الآتي:

١- إجراء دراسة لمعرفة العقبات التي تعترض برامج العربية لأغراض خاصة، وتنفيذها لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، وسبل حلها.

٢- إجراء دراسة لوضع محتوى علمي للعربية لأغراض خاصة (طبية، سياسية ودبلوماسية، إعلامية، سياحية، وغيرها).

٣- فاعلية برنامج قائم على الأغراض الخاصة في تنمية المهارات اللغوية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المصادر والمراجع

أ. العربية:

- أبو عمشة، خالد (١٤٣٩). تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة في الأردن. في الحقباني، أحمد وآخرين (محررين). **تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة تجارب وتقويم** (ط١). الرياض: مركز الملك عبد الله لخدمة اللغة العربية.
- أحمد، عشاري (١٩٨٣). تعليم العربية لأغراض محددة، المنظمة العربية. المجلة العربية للدراسات اللغوية، ١، (٢)، ١١٦.
- بركات، الصديق (١٤٣٩). تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة في السودان. في الحقباني، أحمد وآخرين (محررين). تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة تجارب وتقويم (ط١). الرياض: مركز الملك عبد الله لخدمة اللغة العربية.
- البوصيري، محمد (٢٠٠٣). تعليم اللغة الإنجليزية للأغراض الخاصة. ندوة تعليم العربية لأغراض خاصّة، الخرطوم، ٢-٤/ ١١/ ١٤٢٣، ٢١٨.
- التنقاري، صالح (٢٠١٢). اللغة العربية لأغراض خاصة اتجاهات جديدة وتحديات. مجلة العربية للناطقين بغيرها، (١٣)، ١٣.
- الحسين، أماني علي محمد (١٩٩٨) تعليم اللغة العربية من خلال النصوص التراثية للناطقين بغير العربية. رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية.
- حسين، الطاهر مختار (١٩٩٦). تعليم العربية لأغراض أكاديمية. مؤتمر قضايا اللغة العربية وتحدياتها في القرن الحادي والعشرين، كوالالمبور، ٢٤-٢٦ أغسطس ١٩٩٦، ١٢.
- الحقباني، أحمد وآخرون (ط١) (١٤٣٩). تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة تجارب وتقويم. الرياض: مركز الملك عبد الله لخدمة اللغة العربية.
- صالح، محمود إسماعيل، (٢٠٠٣) إعداد المعلم في تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة. ندوة تعليم العربية لأغراض خاصّة، الخرطوم، ٢-٤/ ١١/ ١٤٢٣، ٥٦.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- طعيمة، رشدي أحمد (٢٠٠٣). تعليم اللغة لأغراض خاصة: مفاهيمه ومنهجياته. ندوة تعليم العربية لأغراض خاصّة، الخرطوم، ٢-٤/ ١١/ ١٤٢٣، ١٣.
- عبد الله، على أحمد (١٩٩٠) نحو لغة عربية تخصصية، ندوة تطوير تعليم اللغة العربية في ماليزيا، كوالالمبور، أغسطس ١٩٩٠، ص ١-٣.
- عبد الله، محمد (١٤٣٩) تدريس اللغة العربية لأغراض خاصة: التجربة الأمريكية. في الحقباني، أحمد وآخرين (محررين). تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة تجارب وتقويم (ط١). الرياض: مركز الملك عبد الله لخدمة اللغة العربية.
- عبيدات، حسين (٢٠٠٣) تقويم برامج العربية لأغراض خاصة. ندوة تعليم العربية لأغراض خاصّة، الخرطوم، ٢-٤/ ١١/ ١٤٢٣، ٦٥-٦٦.
- عبيدات، ذوقان؛ وعدس، عبد الحق (١٤٢٤). البحث العلمي: مفهومه وأدواته وأساليبه. عمان: دار الفكر.
- عرزون، أميرة أمين مصطفى (٢٠٠٦). بناء برنامج لتعليم اللغة العربية لأغراض خاصة، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية.
- العساف، صالح حمد (١٤٢٤) المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. الرياض: مكتبة العبيكان.
- عشاري، أحمد (١٩٨٣). تعليم العربية لأغراض محددة. المجلة العربية للدراسات اللغوية، ١، (٢)، ١١٦.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- القحطاني، جمعان سعيد (١٤٣٩) تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة في المملكة العربية السعودية تجربة (عربي) المعهد العربي للغة العربية. في الحقباني، أحمد وآخرين (محررين). تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة تجارب وتقويم (ط١). الرياض: مركز الملك عبد الله لخدمة اللغة العربية.
- الناير، معاوية إبراهيم (٢٠٠١). تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة: تصميم دروس نموذجية لأصحاب العمل من غير العرب، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية.
- النبهان، موسى (٢٠٠٤م). أساسيات القياس في العلوم السلوكية. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

ب. الأجنبية:

- Gatehouse, K. (2001). Key Issues in English for specific purposes (ESP) curriculum development. The Internet TESL Journal, 7, (10). Retrieved, August 1, 2006 from http://iteslj.org/Articles/Gatehouse-ESP.html
- Hutchinson, T.; Waters, A. (1987). English for specific purpose. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chalikandy, M. A. (2013). A Comprehensive Method for Teaching English for Specific Purpose. Arab World English Journal, 4 (4), Pp. 310 - 322.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الملحق ١

استبانة واقع تعليم العربية لأغراض خاصة وبرامجها في معاهد تعليم اللغة العربية بالجامعات السعودية

الصورة النهائية

سعادة الأستاذ الدكتور / سلمه الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

وبعد...

يقوم الباحث بإجراء بحث بعنوان: **(واقع تعليم العربية لأغراض خاصة وبرامجها في معاهد تعليم اللغة العربية بالمملكة العربية السعودية)**، التي يهدف إلى الآتي:

١ تعرف مواصفات إعداد برامج العربية لأغراض خاصة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

٢- بيان أهمية استخدام برامج العربية لأغراض خاصة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

٣تعرف مدى مشاركة معلمي معاهد تعليم اللغة العربية بالمملكة العربية السعودية في إعداد برامج العربية لأغراض خاصة وتنفيذها.

٤تعرف المعوقات التي تواجه معلمي معاهد تعليم اللغة العربية في تعلم العربية بالمملكة العربية السعودية لأغراض خاصة وبرامجها.

وستجيب هذه الاستبانة عن الأسئلة الآتية:

١- ما مواصفات إعداد برامج العربية لأغراض خاصة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟

٢- ما أهمية تعليم العربية لأغراض خاصة وبرامجها لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟

٣- ما مدى مشاركة معلمي معاهد تعليم اللغة العربية بالمملكة العربية السعودية في إعداد برامج العربية لأغراض خاصة وتنفيذها؟

٤- ما المعوقات التي تواجه معلمي معاهد تعليم اللغة العربية بالمملكة العربية السعودية في تعليم العربية لأغراض خاصة وبرامجها؟

وقد بنيت هذه الاستبانة من مصادر عدة منها

- الأدبيات التي لها علاقة ببرامج تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة.
- المصادر والمراجع ذات الصلة.
- خبرة الباحث.

ونظراً لخبرتكم الثرة في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها أرجو منكم التكرم بتعبئة هذه الاستبانة وذلك بوضع علامة (✓) أمام ما يناسبكم من استجابة علماً أن هذه المعلومات لن تستخدم إلا لأغراض البحث فقط.

ملحوظة: تعليم اللغة لأغراض خاصة

تعليم اللغة لأغراض وظيفية محددة ولفئات خاصة تتطلب أعمالها قدراً معيناً من اللغة الأجنبية التي يمكن توظيفها في هذه الأعمال".[1]

الباحث

د. أبوبكر عبد الله علي شعيب

[1] رشدي أحمد طعيمة، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، مناهجه وأساليبه، المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، ١٩٨٩، ص٢٧٦.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

بيانات عضو الهيئة التعليمية

الاسم (اختياريا): ....

عضو هيئة تدريس .... الرتبة ....

مدرس .... المستوى ....

سنوات الخبرة بالمعهد: ....

المحور الأول: ما مواصفات إعداد برامج العربية لأغراض خاصة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟

المواصفات العامة	المواصفات التفصيلية	درجة الأهمية		
		مهمة جدا	مهمة	غير مهمة
مواصفات علمية	القيام بدراسات استطلاعية دقيقة، وشاملة.			
	بناء المادة العلمية لبرامج تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة بناء علميا محكما.			
	بناء المادة العلمية للبرامج وفقا لاحتياجات المتعلمين.			
	مناسبة مستوى المتعلمين للاستفادة من البرامج.			
	استخدام التقنية الحديثة على اختلاف أنواعها في التدريس والتعليم.			
	الاستفادة من تجارب الخبراء والمتخصصين وخبراتهم في هذا الميدان.			
	إيجاد متخصصين في تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة.			
	إعداد معاجم مصطلحات ثنائية للأغراض الخاصة.			
	إنشاء مكتبة مصاحبة تتضمن المصادر والمراجع والمجلات والقصص التي تخدم تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة.			

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المواصفات العامة	المواصفات التفصيلية	درجة الأهمية		
		مهمة جدا	مهمة	غير مهمة
مواصفات فنية	احتواء مقدمة البرنامج على هدفه، وطريقة استخدامه، وخصائصه التي أعد له.			
	مناسبة الزمن المخصص للبرنامج للمقرر.			
	ضبط معظم المفردات في المقرر خاصة في المستوى المتوسط.			
	تصميم مواد المقرر من حوارات ونصوص وتدريبات واختبارات بناء على استراتيجيات التعلم الذاتي.			
	وجود أنشطة ووسائل معينة تجعل المتعلم نشط وغير سلبي.			
	فصل نصوص فهم المسموع من كتاب الطالب.			
	بناء البرنامج بالحجم المتوسط حتى يسهل حمله.			
	استخدام ورق لا يضر بالبصر.			
	احتواء البرنامج على فهارس للمقررات.			
	احتواء البرنامج على كشافات وملاحق.			
	احتواء مقرر البرنامج على صور ورسومات واضحة ومعبرة وملونة.			
	خلو البرنامج من الأخطاء اللغوية والطباعية.			

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المحور الثاني: ما أهمية تعليم العربية لأغراض خاصة وبرامجها لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟

م	العبارة	درجة الأهمية		
		كبيرة جدا	كبيرة	كبيرة إلى حد ما
١-	تؤدي الى تحقيق أهداف تعليم اللغة العربية في المعهد.			
٢-	تساعد على تنمية مهارات اللغة العربية لدى الطلاب.			
٣-	تزيد من الدافعية نحو تعلم اللغة العربية.			
٤-	تساعد في تحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠م.			
٥-	تنمي القدرة على تعلم اللغة العربية ذاتيا.			
٦-	تبرز وسطية الإسلام من خلال المواد الأصيلة التراثية المناسبة.			
٧-	تساعد على الإيفاء بالحاجة الملحة إليه من قبل أصحاب التخصصات المختلفة من غير الناطقين بالعربية.			
٨-	تساعد على الإيفاء بالحاجة الملحة إليه من قبل أصحاب المهن المختلفة من غير الناطقين بالعربية.			
٩-	تساعد الحجاج والمعتمرين والزوار على التواصل اللغوي.			
١٠-	تسهم في التنمية المستدامة.			
١١-	تشجع أبناء الجاليات الإسلامية للغة العربية على تعلم اللغة العربية.			
١٢-	تساعد في تحقيق رغبات المتعلمين وميولهم في تعلم اللغة.			
١٣-	تساعد على تحديد صعوبات التعلم التي قد يعاني منها الطلاب اثناء تعلم عناصر اللغة العربية ومهاراتها.			
١٤-	تنمي مهارات التفكير العليا لدى الطلاب.			

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المحور الرابع: ما المعوقات التي تواجه معلمي معاهد تعليم اللغة العربية بالمملكة العربية السعودية في تعليم العربية لأغراض خاصة وبرامجها؟

م	العبارة	درجة المعوقات				
		كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	منعدمة
١-	قلة إدراك الطلاب لأهمية تعلم العربية لأغراض خاصة في اكتساب مهارات اللغة العربية وعناصرها.					
٢-	كثرة الأعباء الإدارية الملقاة على معلم اللغة العربية.					
٣-	عدم اقتناع بعض معلمي اللغة العربية بجدوى تعلم العربية لأغراض خاصة.					
٤-	كثرة نصاب معلم اللغة العربية التدريسي.					
٥-	عدم تدريب معلم اللغة العربية على مهارات تعلم العربية لأغراض خاصة.					
٦-	عدم وجود برامج جاهزة لتعليم اللغة العربية لأغراض خاصة.					
٧-	صعوبة تنفيذ برامج العربية لأغراض خاصة وفقا للخطة الزمنية المقررة لتعلم اللغة العربية.					
٨-	ضعف تشجيع المجتمع المحلي لتدريس العربية لأغراض خاصة وذلك باستخدام الترجمة مع المهنيين والخبراء.					
٩-	قصر زمن تقويم عناصر اللغة العربية ومهاراتها.					
١٠-	تطبيق هذا البرنامج يحتاج مقررات خاصة تعد له.					
١١-	الازدواجية اللغوية بين الفصحى والعامية التي يتعرض إليها الطلاب.					
١٢-	الطبيعة الخاصة لاستقدام الطلاب إلى الجامعة التي تقصر قبولهم على تعلم العربية لأغراض أكاديمية.					
١٣-	قلة توافر الأجهزة التقنية التي تستخدم في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.					
١٤-	ضعف التقدير الدقيق لحاجات الدارسين التي ينبغي أن تحدد عند تصميم مقرر معين يعكس الحاجات والمطالب اللغوية لهم.					

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

قلق المحادثة لدى متعلمات اللغة العربية لغة ثانية -طالبات معهد تعليم اللغة العربية للناطقات بغيرها في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن أنموذجا -

د. فاطمة عقلة الدعجة[١]   أ. صفية بنت عبدالله البواردي[٢]

الملخص:

هدفت الدراسة الكشف عن ظاهرة قلق المحادثة الشفوية لدى متعلمات اللغة العربية لغة ثانية، وقياس مستوى القلق لديهن وعلاقته بمستواهن الدراسي؛ ولتحقيق هذا الهدف طُبقت استبانة شائعة الاستخدام استبانة (هورويتز،١٩٨٦) وقد عُدّلت لتناسب قياس قلق مهارة المحادثة، وقد طبقت الدراسة المنهج المسحي الوصفي، حيث وُزّعت على (٦٢) متعلّمة يدرسن في معهد اللغة العربية في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن في أربعة مستويات، وتمثلت النتائج بما يلي بعد تحليل البيانات إحصائيا: شعور الطالبات بحاجة إلى محاضرات إضافية للتقوية في دروس المهارات الشفهية بمتوسط حسابي بلغ (٣,٩٨)،كذلك تباين مستوى القلق لدى المتعلمات تبعا لتباين مستواهن الدراسي، فالمتعلمات في المستوى الأول كنّ أكثر شعورًا بالقلق من المتعلمات في المستويات الثلاث (الثاني، والثالث، والرابع) فكلما تقدّم المستوى الدراسي قلّ شعور المتعلمات بالقلق .

الكلمات المفتاحية : تعلُّم اللغة، اللغة الثانية، قلق التحدث.

١ - الأستاذ المساعد في معهد تعليم اللغة العربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن.

٢- المحاضرة بمعهد تعليم اللغة العربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

Speaking Anxiety among Female Arabic Learners as A Second Language

Abstract

The purpose of the study is to investigate the phenomenon of speaking anxiety among female Arabic learners as a second language, as well as measuring the level of anxiety according to their study level. To achieve this aim a common questionnaire was administrated (Hwutiz, 1986) after being adapted to fit the measurement of speaking anxiety. The study adopted the survey descriptive approach as the questionnaire was applied on (62) learners at Princess Noura Bint Abdelrahamn University. The findings of the study showed that; students felt the need for additional lectures to strengthen the verbal skills classes with an average of 3.98. The level of anxiety among the learners varied according to their level of education. The first level= students were more anxious than students in the second, third and fourth levels as the level increases the anxiety level decreases.

Key Words: Language Learning. Second Language. Speaking Anxiety.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المقدمة:

تُعدّ مهارة المحادثة المهارة الأكثر تحديًا لمتعلمي اللغة العربية لغة ثانية، حيث تنطوي على عمليات معقدّة لبناء المعاني والألفاظ، وتتطلّب من المتحدّث اتخاذ قرارات حول كيفية تواصله اعتمادًا على السياق، وفي إطار البعد الثقافي والاجتماعي لموضوع الحوار (أبو سيف، ٢٠١٥)، مما يجعلها من أكثر المهارات اللغوية إثارة للقلق لدى متعلمي اللغات الثانية، فإذا طُلب من الفرد التحدّث أمام الآخرين أو أن يلقي خطابًا في مناسبة ما، أو يتعرّض لاختبار شفوي فإنه غالبًا ما يشعر بالقلق والاضطراب بسبب هذا الموقف.

كما يمكن اعتبار مفهوم القلق جزءًا من نظرية كراشن (Krashen,1982) في اكتساب اللغة الثانية، حيث يرى أنّ المدخلات اللغوية جميعها تمر بوساطة مصفاةٍ يطلق عليها اسم الراشح الانفعالي (Affective Filter)، والذي يقوم بتقليص تدفق مدخلات اللغة إلى المتعلم، وذلك تبعاً لحالة القلق «Anxiety» التي تساوره؛ أي أنه كلما زاد القلق لدى المتعلّم قلّ لديه اكتساب اللغة، وكلما قلّ القلق ازداد تدفق اللغة الثانية واكتسابها، سواء أكان هذا القلق ناتجًا عن ظروفٍ شخصيّةٍ أو صفّيّةٍ؛ لذلك فإن الرّاشح الانفعالي يعيق تعلم اللغة عندما يكون نشيطًا، أي عندما يكون الدارس في وضع انفعاليٍّ سيئ كالقلق والخوف، وانعدام الحافز والدافعية، والتهيّب وعدم الثقة بالنفس (حتاملة، ٢٠٠٦م). فتتحكم هذه المتغيرات بكمية الدخل اللغوي ومقداره (العصيلي، ٢٠٠٦م).

مشكلة البحث:

لاحظت الباحثتان من خلال تجربتهما في تعليم اللغة العربية لغة ثانية في معهد تعليم اللغة العربية للناطقات بغيرها في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن أنّ الطالبات خلال دروس المحادثة يواجهن صعوبة في التحدّث باللغة العربية رغم إجادتهن المهارات الثلاثة: الاستماع، والقراءة، والكتابة، فعندما يطلب من بعض المتعلمات التحدّث أمام زميلاتهن في مقرر المهارات الشفوية، أو تُسأل خلال المقابلات التي تجرى خلال الفصول الدراسية والاختبارات الشفوية، فإنهن غالبا ما يشعرن بالقلق والاضطراب بسبب هذا الموقف، ونتيجة لذلك قامت الباحثتان بإجراء دراسة استطلاعية للتأكد من مدى قدرة طالبات المعهد على المحادثة الشفوية، وملاحظة أدائهن خلال المقابلات

التي تُجرى لهن، حيث بدت على معظمهن مظاهر القلق، والارتباك، والتوتر، وعدم التركيز، وعدم القدرة على مواصلة الحديث.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة أنها تناولت مهارة المحادثة، وهي مهارة إنتاجية حيث إنّ البشر يتواصلون شفويًا مع بعضهم أكثر مما يتواصلون كتابيًا، وهي الدراسة الأولى في مجال مشكلات قلق المحادثة لدى طالبات معهد تعليم اللغة العربية في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، حيث أجريت سابقا دراسة تناولت القلق اللغوي بشكل عام. كما أنها قد تساعد معلمات مساق المهارات الشفوية في معهد تعليم اللغة العربية في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن؛ للتعرف على مشكلات قلق المحادثة الشفوية لدى المتعلمات وتحديدها، والوقوف على أسبابها، واقتراح الحلول المناسبة لها، فضلا عن تشجيع متعلمات اللغة العربية لغة ثانية على المحادثة من خلال الحوار والنقاش.

مشكلة الدّراسة وأسئلتها:

تكمن مشكلة الدراسة في إجابتها عن السؤالين التاليين:

١. ما مستوى قلق المحادثة لدى المتعلمات في معهد تعليم اللغة العربية في جامعة الأميرة نورة؟

٢. ما مدى التباين- إن وجد- في مستوى قلق المحادثة لدى متعلمات اللغة العربية لغة ثانية في المعهد باختلاف مستوياتهن الدراسية؟

الإطار النظري والدراسات السابقة:

تعد كلمة القلق حديثة نسبيا في اللغة العربية، حيث توجد عدد من التعبيرات التي تصف هذا الشعور بشكل تقريبي، مثل الخوف، والوجل، وعدم الاطمئنان، والترقب، والحذر ويمكن القول أنّ درجة من القلق هي صحية وإيجابية؛ لأنها تدفع الإنسان نحو العمل لدرء الأخطار المحتملة التي يتعرض لها في الحياة، وبالتالي ليس بالضرورة أن يكون القلق أمرًا مضرًا بالإنسان، حيث إنه باعث إيجابي يساعد في الحفاظ على الذات والنجاح في مسيرة الحياة، لكن المشكلة تكمن في ازدياد شدة درجة القلق، وفي استمراره

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

دون سبب واضح، وعندها يتحول من شعور طبيعي إلى مرضي، وبدلًا من أن يكون أحد وسائل الدفاع المنبهة إلى المخاطر، يصبح قوة مسيطرة على الإنسان باستمرار، تؤثر على حياته العملية والعلمية، وبالتالي تصبح حالة نفسية مرضية، ويرافق الإحساس بالقلق أعراض وعلامات جسيمة متعددة ترتبط بتكوين الجسم من الناحية الكيميائية العضوية، وتعكس ارتباط الجهاز العصبي بأجهزة الجسم جميعا، فالدماغ هو القائد لأجهزة الجسم يتأثر بها، ويؤثر فيها (المجنوني،٢٠١٣م).

هذا ما يتعلق بالقلق بصفة عامة؛ أما القلق في تعلم اللغة (القلق اللغوي) فهو مظهر من مظاهر القلق العام، وقد عرفته هورويتز وآخرون,Horwitz, Horwitz & Cope) (1986 بأنه «حالة منفصلة ومعقدة من النظر إلى الذات، والاعتقادات، والمشاعر، والسلوكيات المتعلقة بفصل تعلم اللغة والتي تنشأ بفعل العملية الاستثنائية لتعلم اللغة»، أما (MacIntre) الوارد في التنقاري وآخرون، ٢٠١٧م) فقد عرّف القلق اللغوي أنه: «الخوف أو التخوّف الذي ينتاب الطالب مما يمكن أن يحدث عند تعلُّم اللغة الأجنبية.

ويمكن القول أنّ القلق اللغوي هو حالة من التوتر والاضطراب تصيب المتعلّم خلال تعلمه اللغة الأجنبية خوفا مما قد يحدث في بيئة التعلم الجديدة.

أنواع القلق اللغوي:

١. **قلق السمة:** أي مَيْلُ الشخص إلى التوتر العصبي، والشعور بالقلق بغض النظر عن الظروف المحيطة به، وهذا النوع يستطيع المعلم أن يُلاحظه على وجوه طلابه، واقتلاع هذا النوع ليس بالأمر السهل؛ لارتباطه بعوامل نفسيَّة مُعقَّدة، ولكن معرفته يمكن أن تحدَّ من آثاره السلبيَّة.

٢. **قلق الموقف:** أي عندما يتوتر المتعلم في بعض المواقف، ولا سيما عند الاستجابة لأشياء خارجية، من مثل التفاعل اللفظي، فبعض المتعلمين يتخوفون من الحديث مع المعلّم، بل مع زملائهم داخل الفصل مستخدمين اللغة الهدف؛ خوفًا من الخطأ أو الشعور بالدونيّة، وهذا النوع من القلق هو المقصود في هذه الدراسة.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

وينقسم قلق الموقف إلى عدة أنواع منها: الخوف من التقويم السلبي: أي تخوُّف الطالب من تقييم الآخرين السلبي له (التنقاري وآخرون ،٢٠١٧م) و(العصيمي، ٢٠١٣م). وقلق المحادثة هو نوع من أنواع قلق الموقف، وقد عرفه McCrosky (الوارد في أبو شريعة، ٢٠١٥م) «بأنه مستوى من القلق أو الخوف لدى الفرد عند الاتصال مع الآخرين سواء كان هذا الاتصال متوقعا أو حقيقة».

كما عرفه (أبو شريعة،٢٠١٥م) بأنه:»حالة من الارتباك وعدم الثقة بالنفس تصيب الشخص المتحدث أمام جمع من الناس خاصة إذا كان هؤلاء الناس من ذوي المراكز الهامة، أو من المسؤولين عن المتحدث، وتتمثل بجفاف في الفم، وتلعثم عند الكلام، وفضلا عن ما يشعر به من إحساسات جسمية».

وقد عرفت الباحثتان قلق المحادثة بأنه: «حالة من الانزعاج والتوتر تصيب متعلم اللغة العربية لغة ثانية أثناء تواصله مع الآخرين باللغة المتعلمة في المواقف المختلفة».

وهناك عدة أسباب لقلق متعلمي اللغة الثانية في مهارة التحدث، منها:

١. الاهتمام بالكفاية الشفوية قد يؤدي إلى ارتفاع مستويات القلق في مهارة التحدث لدى متعلمي اللغة الثانية فليبس (Phillips,1992)؛ لأن زيادة الاهتمام بكثرة المدخلات اللغوية، والتركيز على استخدامها في الحال قد يزيد من قلق المتعلم في مهارة التحدث.

٢. التفاوت الكبير بين الجهد المبذول والنتائج التي يحصل عليها المتعلمون، وهذا يسهم في إحباط المتعلمين ذوي القدرات العالية، فالمتعلمون يبذلون جهدا مرتفعا، ويحصلون على درجات منخفضة، مما يسبب لهم إحباطا وقلقا من التحدث (برايتز، ١٩٧٥م الوارد في فيليبس، ١٩٩٢م).

٣. أن التحدث باللغة الثانية يشتمل على كثير من المخاطر؛ لذا قد يشكل معضلة، لأنه يتطلب العديد من العمليات الذهنية المعقدة وغير المقصودة، وهذا ما يشكك الفرد في ذاته بصفته متحدثا ذا كفاية؛ فيصاب بالتوتر والخوف والقلق (هورويتز وآخرون، ١٩٨٦م).

 هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

٤. أنماط شخصيات المتعلمين ودوافعهم واستعدادهم للتّفاعل مع قلق الاختبارات الشفوية، وهذا من مثيرات قلق التحدث لدى متعلمي اللغة الثانية (فيليبس،١٩٩٢م).

٥. اعتقادات بعض المتعلمين الخاطئة في التحدث باللغة الثانية، وأن المتعلم لا يتحدث إلا إذا تمكن من اللغة تماما، وأنه من غير المقبول تخمين بعض الكلمات في اللغة الثانية، ومن شأن هذه المعتقدات الخاطئة أن تولِّد الخوف والقلق لدى المتعلم (هورويتز وآخرون، ١٩٨٦م).

وقد سبقت هذه الدراسة عدة دراسات تناولت تأثير القلق على مهارة التحدث: منها دراسة (فليبس،١٩٩٢م) والتي هدفت إلى بيان تأثير قلق الطلاب على أدائهم في الاختبار الشفوي للغة الفرنسية، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة عكسية بين قلق اللغة والأداء، فهناك تأثير لقلق اللغة على أداء المتعلمين في الاختبارات الفرنسية الشفوية.

أما دراسة شينج وآخرون (Cheng, et al. ,1999) والتي هدفت إلى بيان العلاقة بين قلق اللغة الثانية، وقلق كتابتها، وارتباطها بتحصيل الكتابة والتحدث في اللغة الثانية، وتم قياس قلق الكتابة بمقياس أعده دالي وميل (Daly and Mille,1975)، وقد أجريت هذه الدراسة على خمس وعشرين متعلمًا للغة الإنجليزية في تايوان جاؤوا من إحدى عشرة دولة مختلفة. وقد أسفرت النتائج عن أن القلق الخاص بتعلم اللغة الثانية، وقلق مهارة التحدث من أكثر الأنواع العامة لقلق اللغة الثانية. كما بينت النتائج الارتباط السلبي بين قلق اللغة الثانية، وتحصيل الكتابة، والتحدث باللغة الثانية، كما أن هناك علاقة كبيرة بين مستويات القلق في اللغة الثانية، وبين الكفاية في مهارتي الكتابة، والتحدث في اللغة الثانية.

أما دراسة (خطاك وآخرون، ٢٠١١م) فقد هدفت إلى دراسة الأسباب والعوامل التي تسبب القلق لطلاب تعلم اللغة الإنجليزية لغة ثانية في جامعة عبد الولي خان في باكستان، ووضع إستراتيجيات للحد من تأثير قلق اللغة، وقد تم توزيع استبانة هورويتز (Horwitz, 1986) على اثنين وستين طالبًا من الجامعة، كما قام الباحثون بإجراء مقابلات مع عشرة طلاب. وأظهرت النتائج أن الطلاب يشعرون بالقلق من الوقوع في

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الخطأ، كما يشعرون بالقلق حينما لا يفهمون ماذا يحاول المعلمون تصحيحه، كما يخشون الإخفاق في الاختبارات. وذكر الباحثون أن من أسباب قلق الطلاب خلفياتهم الثقافية والاقتصادية السيئة.

وقد أجرى العصيمي (٢٠١٣م) دراسة هدفت إلى معرفة مستوى قلق الاستماع لدى المتعلمين في معهد تعليم اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ومعرفة الفروق الدالة إحصائيا في قلق الاستماع بين المتعلمين في برنامجي الدراسة في المعهد (الصباحي والمسائي). وقد وُزعت استبانة (مقياس قلق استماع اللغة الأجنبية) على ١٨٦ متعلما، وقد أظهرت الدراسة وجود قلق الاستماع لدى المتعلمين، كما أظهرت أن المتعلمين في البرنامج الصباحي لديهم قلق يفوق ما لدى المتعلمين في البرنامج المسائي.

وقد أجرى نظير وبشير وراجا (Nazir, Bashir and Raja, 2014) دراسة في الباكستان هدفت إلى الكشف عن مستوى قلق المحادثة في حصص اللغة الانجليزية لغة ثانية في المستوى المتوسط لدى طلبة الكليات. اتبعت الدراسة منهجية مسحية، حيث تم اختيار عينة قصدية مكونة من (٢٥٣) طالبًا وطالبة من مختلف التخصصات في كلية روانبندي، تم اختيارهم عشوائيًا. ولتحقيق هدف الدراسة تم تطبيق مقياس هورويتز (Horwitz, 1986) لقلق المحادثة باللغة الانجليزية المكون من (١٢) سؤالاً مفتوحًا حول قلق المحادثة. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود مستوى مرتفع من قلق المحادثة لدى الطلاب والطالبات، وبخاصة في مجال الاستيعاب والتواصل والخوف من تقييم الآخرين، وبينت الدراسة أن قلق المحادثة الشفوية لدى الإناث أعلى منه لدى الذكور.

كما أجرى أبو شريعة (٢٠١٥م) دراسة في ماليزيا هدفت إلى الكشف عن ظاهرة قلق المحادثة الشفوية لدى الطلبة الماليزيين الذين يتعلمون اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية. ولتحقيق هدف الدراسة تم تطبيق مقياس هورويتز (Horwitz, 1986) لقلق المحادثة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن من أسباب قلق المحادثة تفكير الطالب أن الآخرين أفضل منه في المحادثة باللغة العربية، وفشله المتكرر عندما يطلب منه التحدّث باللغة العربية داخل الغرفة الصفية، وزيادة توتره، وارتباكه.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

كما أجرت محتشمي وفارينا (Mohtashami and Farina, 2017) دراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى قلق المحادثة لدى الطلبة الجامعيين الإيرانيين. واتجاهاتهم نحو نشاطات المحادثة الصفية التي تعزز الاستيعاب. وقد تم توزيعها على عدة بنود، هي الاستيعاب والتواصل، وقلق الاختبار، والخوف من التقييم السلبي. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود مستوى متوسط من قلق المحادثة الشفوية لدى الطلاب، ولكنه كان أعلى عند الإناث منه عند الذكور، وبخاصة في مجال الخوف من تقييم الآخرين السلبي. وبينت نتائج أن الطلاب يرون في النشاطات الصفية سبيلاً لتقليل قلق المحادثة، وزيادة الدافعية نحو تعلم التحدث.

كما أجرت البواردي (٢٠١٧م) دراسة في المملكة العربية السعودية، هدفت إلى معرفة مستوى القلق اللغوي لدى متعلمات اللغة العربية لغة ثانية، وقياس مستواه تبعا لمستوى الطالبات الدراسي. ولتحقيق هذا الهدف استخدمت استبانة (هورويتز،١٩٨٦م) أداة لجمع البيانات، حيث طُبقت الاستبانة على (٢١٣) متعلمة يدرسن في المستوى الثاني والثالث والرابع في معهد تعليم اللغة العربية للناطقات بغيرها في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن. وبعد تحليل البيانات إحصائيا توصلت الدراسة إلى أن قلق متعلمات اللغة العربية في المعهد ليس عاليا، وقد كان مستوى القلق متبايناً لدى المتعلمات طبقا للتّباين في مستواهن الدراسي، فالمتعلمات في المستوى الثالث والرابع كن أقل شعورا بالقلق من المتعلمات في المستوى الثاني، كما تبين وجود القلق في المهارات الشفوية الاستماع والتحدث.

كما أجرى ماكيان وكوينتو واوستوكا وكيتو (Macayan, Quinto, Ostuka & Cueto, 2018) دراسة في الفلبين هدفت إلى معرفة أثر قلق تعلم اللغة على مهارات المحادثة الشفوية والكتابة لدى الطلبة الجامعيين في الفلبين في جامعة مانيلا. اتبعت الدراسة منهجية وصفية تحليلية، حيث تم اختيار عينة عشوائية مكونة من (١٦٢) طالبًا وطالبة (١١٢ ذكور، ٥٠ إناث) أجابوا على مقياس القلق في حصص اللغة المكون من (٢٨) فقرة موزع على بعدي قلق الكتابة وقلق المحادثة، كما تم تطبيق نسخة من الاختبار الوطني في اللغة الانجليزية على عينة الدراسة. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود أثر سلبي لقلق اللغة في إضعاف مهارة المحادثة لدى الطلبة الجامعيين، في حين كان للقلق

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

أثر سلبي أقل على مهارات اللغة لدى الجنسين، وبينت النتائج أن الطالبات أكثر عرضة لقلق المحادثة من الذكور، كما بينت نتائج تحليل الاختبار أن تدريس المحادثة والكتابة في سياق اجتماعي وضمن نشاطات مختلفة يحد من قلق اللغة، ويحفز الطالب لمزيد من التحدث والكتابة.

وقد أجرت فيليستي (Felicity, 2018) دراسة في كينيا هدفت إلى الكشف عن أثر قلق المحادثة على فاعلية إستراتيجية نقاش المجموعات في حصص اللغة، اتبعت الدراسة منهجية مسحية ارتباطية من خلال عينة عشوائية مكونة من (٣٧٨) طالبًا، تم اختيارهم من مدارس ثانوية عليا قبل دخولهم للمرحلة الجامعية الأولى، ولتحقيق هدف الدراسة تم تطبيق استبانة هورويتز لقلق اللغة والمحادثة المكونة من (٣٣) فقرة عامة حول قلق المحادثة ثم أُجريتْ مقابلات مع (٢١) طالبًا، أظهروا أعلى نسبة من القلق بين زملائهم. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية دالة بين قلق المحادثة وفاعلية إستراتيجية نقاش المجموعات، حيث يمكن لتدريب الطلاب على الإستراتيجية ضمن نشاطات متعددة أن تجعل القلق لديهم إيجابيًا، وبالتالي الإقبال على المشاركة في الحوار والنقاشات، كما بينت نتائج المقابلات أن الطلاب الأعلى قلقًا استفادوا من هذه الإستراتيجية في تخفيض حدة القلق الشفوي، وتجنب الخوف من تقييم الآخرين السلبي لهم.

ومن خلال استعراض الدراسات السابقة يلاحظ أن الدراسات تناولت قلق المحادثة في اللغة الانجليزية والفرنسية بوصفها لغة ثانية، وهناك ندرة في الدراسات التي تناولت قلق المحادثة في اللغة العربية بوصفها لغة ثانية -في حدود علم الباحثتين-، فالدراسات تناولت القلق اللغوي العام مثل دراسة البواردي (٢٠١٧م) .

منهجية الدراسة:

مجتمع الدراسة:

أجريت الدراسة في معهد تعليم اللغة العربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن بالرياض في المملكة العربية السعودية، ويقدم المعهد برنامج دبلوم اللغة العربية للناطقات بغيرها، وقد طُوِّر البرنامج بناء على معايير الجودة المعتمدة، إضافة

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

إلى الدراسات الحديثة في مجال تعليم اللغة الثانية وتعلمها. يدرّس المعهد اللغة العربية الفصحى؛ ليؤهل المتعلمات اللواتي يرغبن بالالتحاق بأحد البرامج التعليمية في كليات جامعة الأميرة نورة، وقد طورت المقررات في المعهد لتكون كالآتي :

١. مقرر المهارات اللغوية.

٢. مقرر الممارسات اللغوية .

٣. مقرر المهارات الشفهية .

عينة الدراسة:

متعلمات اللغة العربية في معهد تعليم اللغة العربية للناطقات بغيرها في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، والجدول التالي يوضح توزيع المتعلمات في المستويات الأربعة.

جدول (١): التكرارات والنسب المئوية حسب المستوى الدراسي

	الفئات	التكرار	النسبة
المستوى الدراسي	الأول	٢٥	٤٠,٣
	الثاني	٢٠	٣٢,٣
	الثالث	٩	١٤,٥
	الرابع	٨	١٢,٩
	المجموع	٦٢	١٠٠,٠

أداة الدراسة:

للإجابة عن أسئلة البحث، قامت الباحثتان باتباع المنهج الوصفي التحليلي الذي يهدف إلى استقصاء ظاهرة من الظواهر كما هي قائمة، بقصد تشخيصها، وكشف جوانبها، وتحديد العلاقات بين عناصرها، ثم تحليلها، وتفسيرها، وتقييمها، بقصد الوصول إلى تقييمات ذات معنى، بقصد التبصر بتلك الظاهرة (العزاوي ، ٢٠٠٨). ويعتبر منهجا مناسبا لتحقيق أهداف البحث التي تتمثل في معرفة مستوى القلق لدى متعلمات اللغة العربية لغة ثانية، وقياسه تبعا لمستواهن اللغوي .

وقد استُخدمت الاستبانة أداة لجمع البيانات المطلوبة؛ لأنها وسيلة هامة من وسائل جمع البيانات، وشائعة الاستخدام في البحوث التربوية، والنفسية، والاجتماعية حينما تكون البيانات المطلوبة لها علاقة بمشاعر الأفراد، وسلوكهم، ودوافعهم (العزاوي ، ٢٠٠٨م) فاستخدمت استبانة مسماة بمقياس قلق تعلم اللغة الثانية، والتي أعدتها (هورويتز، ١٩٨٦م) (Foreign Language Classroom Anxiety Scale: FLCAS) ، وقد تم التعديل عليها بما يتناسب مع قياس قلق مهارة المحادثة.

وقد جاءت على قسمين :القسم الأول يسأل عن المعلومات العامة للمشاركة مثل: جنسيتها ومستواها الدراسي، أمّا القسم الثاني فيطلب منها تحديد رأيها عن عدد من البنود الخاصة بقلق المحادثة، ويحدد مدى انطباق العبارة عليها في مواقف تحدثها للغة العربية.

ثبات أداة الدراسة:

للتأكد من ثبات أداة الدراسة، فقد تم التحقق بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) بتطبيق المقياس، وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكوّنة من (٢٠)، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين، إذ بلغ (٠,٩١). وتم أيضاً حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، اذ بلغ (٠,٨٤)، واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

السؤال الاول: ما مستوى قلق المحادثة لدى طالبات معهد اللغة العربية في جامعة الأميرة نورة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمستوى قلق المحادثة لدى طالبات معهد اللغة العربية في جامعة الأميرة نورة، والجدول أدناه يوضح ذلك.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

جدول (٢): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى قلق المحادثة لدى المتعلمات في معهد اللغة العربية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	٪
١	٥	من الطبيعي أن أشعر في وقت ما بحاجتي إلى محاضرات إضافية للتقوية في دروس المهارات الشفهية.	٣,٩٨	.٨٩٦	مرتفع	٧٩,٦
٢	١٢	أشعر بالقلق عندما أجد نفسي غير قادرة على تذكّر أشياء كنت أعرفها أثناء التحدث باللغة العربية.	٣,٨٧	.٩٨٣	مرتفع	٧٧,٤
٣	٣٠	أشعر بالارتياح – إلى حدٍّ ما – عندما أكون بين أفراد يتحدّثون باللغة العربية من حولي.	٣,٧٧	.٩٤٨	مرتفع	٧٥,٤
٤	١٤	أشعر براحة عندما أتحدّث باللغة العربية مع المتحدثين بها أصلا.	٣,٦٦	.٩٧٤	متوسط	٧٣,٢
٥	٢١	لا أشعر بقلق عندما أحضر جيدًا لمحاضرة المهارات الشفوية.	٣,٥٥	١,١١١	متوسط	٧١
٦	١٠	أشعر بخوف شديد، لاحتمال رسوبي في اللغة العربية.	٣,٥٢	١,٤٤٦	متوسط	٧٠,٤
٧	١٨	أشعر بالثقة في نفسي عندما أتحدّث باللغة العربية في قاعة الدرس.	٣,٣٧	١,١٤٩	متوسط	٦٧,٤
٨	٢٧	أشعر بالارتياح والثقة في النفس عندما يأتي موعد محاضرة المهارات الشفوية.	٣,٣٤	١,٠٧٠	متوسط	٦٦,٨

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	٪
٩	٢٢	أشعر دائما أن زميلاتي يتحدّثن اللغة العربية أفضل مني.	٣,٣١	١,١٦٨	متوسط	٦٦,٢
١٠	٣١	أشعر بالقلق الشديد عندما تسألني الأستاذة سؤالا لم أكن مستعدّة له من قبل.	٣,٢٩	١,١٧٩	متوسط	٦٥,٨
١١	٢٨	أشعر بالقلق الشديد عندما لا أفهم كل كلمة تقولها الأستاذة في أثناء الدرس.	٣,٢٦	١,٣٣٠	متوسط	٦٥,٢
١٢	٢	أشعر بالارتباك عندما أخطئ أثناء تحدثي باللغة العربية في قاعة الدرس.	٣,٢١	١,١٤٧	متوسط	٦٤,٢
١٣	١٥	يساورني القلق عندما أعجز عن فهم ما تقصده الأستاذة عندما تصحح لي أخطائي في المهارات الشفهية.	٣,٢١	١,٠٥٨	متوسط	٦٤,٢
١٤	٤	أشعر بخوف شديد عندما أجد نفسي غير قادرة على فهم ما تقوله الأستاذة في قاعة الدرس.	٣,١٨	١,٢٧٤	متوسط	٦٣,٦
١٥	٩	أشعر برعب شديد عندما تطلب مني الأستاذة أن أتحدّث باللغة العربية إذا كنت غير مستعدّة مسبقا.	٣,١٨	١,١٣٨	متوسط	٦٣,٦
١٦	١٣	أتردد في أن أتطوع بالإجابة عن أسئلة اللغة العربية في قاعة الدرس.	٣,٠٨	١,١٦٤	متوسط	٦١,٦

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	٪
١٧	١	أشعر بعدم الثقة في نفسي عندما أتحدّث باللغة العربية أمام زميلاتي في درس المهارات الشفهية.	٢,٩٨	١,١٩٤	متوسط	٥٩,٦
١٨	٣	ارتبك عندما يحين دوري للمشاركة في نشاطات اللغة العربية أثناء المحاضرة .	٢,٩٢	١,١٦٤	متوسط	٥٨,٤
١٩	٨	تكون أعصابي هادئة تماما خلال فترة الاختبارات الشفهية.	٢,٩٢	١,١٠٦	متوسط	٥٨,٤
٢٠	١١	لا أفهم ماهية الأسباب التي تجعل بعض زميلاتي يقلقن في أثناء محاضرات المهارات الشفهية.	٢,٩٢	.٩٨٠	متوسط	٥٨,٤
٢١	٢٦	أشعر بالارتباك عندما أتحدّث باللغة العربية في قاعة الدرس أمام زميلاتي.	٢,٩٢	١,١٠٦	متوسط	٥٨,٤
٢٢	٢٩	تزعجني كثرة عدد القواعد التي يجب أن أتعلمها، كي أستطيع التحدُّث باللغة العربية.	٢,٩٢	١,٣٧١	متوسط	٥٨,٤
٢٣	٢٤	أشعر أنّ الوقت المخصص لمحاضرة المهارات الشفهية يمر سريعا، مما يجعلني أشعر بالقلق؛ خشية أن أكون متأخرة عن زميلاتي في الاستيعاب.	٢,٧٦	١,٠٨٢	متوسط	٥٥,٢
٢٤	٢٥	أشعر بأنني عصبية في محاضرات المهارات الشفوية.	٢,٦٦	١,١٧٣	متوسط	٥٣,٢

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	٪
٢٥	٢٠	أشعر بقدر كبير من التوتر عندما تطلب الأستاذة مني الإجابة عن سؤال أو الاشتراك في المناقشة.	٢,٦٠	١,٢٤٧	متوسط	٥٢
٢٦	٦	كثيرا ما أجد نفسي غير قادرة على التركيز في درس المهارات الشفهية.	٢,٥٨	١,١٩٥	متوسط	٥١,٦
٢٧	١٦	أخشى حضور محاضرات المهارات الشفوية، بالرغم من أنني أحضّر الدرس مسبقا.	٢,٤٧	١,٠٩٧	متوسط	٤٩,٤
٢٨	١٩	أخاف من التحدّث في المحاضرة؛ خشية أن تقوم الأستاذة بتصحيح أخطائي كلّها.	٢,٤٤	١,٢٣٦	متوسط	٤٨,٨
٢٩	٣٠	أخشى أن يثير حديثي باللغة العربية في قاعة الدرس سخرية زميلاتي.	٢,٤٢	١,٠٨٠	متوسط	٤٨,٤
٣٠	٢٣	أشعر بخجل شديد عندما أتحدّث اللغة العربية أمام زميلاتي.	٢,٣٤	١,١٤٤	متوسط	٤٦,٨
٣١	١٧	كثيرًا ما أجد نفسي غير راغبة في حضور محاضرات المهارات الشفوية.	٢,٠٦	١,١١٤	منخفض	١٤,٢
		الدرجة الكلية	٣,٠٦	.٥٩٦	متوسط	٦١,٢

يبين الجدول (٢) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت بين (٢,٠٦ - ٣,٩٨)، حيث جاءت الفقرة رقم (٥) التي تنص على «من الطبيعي أن أشعر في وقت ما بحاجتي إلى محاضرات إضافية للتقوية في دروس المهارات الشفهية «في المرتبة الأولى، وبمتوسط

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

حسابي بلغ (٣,٩٨)، وقد يعزى ذلك إلى أن مهارة التحدث من المهارات الإنتاجية، وتحتاج إلى جهد كبير أكثر من المهارات اللغوية الأخرى، وقد يعود ذلك إلى كثرة القواعد في اللغة العربية، وشعورهن بعدم تمكنهن منها، والرغبة الدائمة في الاستزادة والمطالبة بدروس تقوية، وأنشطة صفية، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة محتشمي وفارينا (Mohtashami and Farina،2017) التي بينت أن شعور الطالبة الخطأ يجب أن تكون مثل الطالبة الناطقة باللغة الأم؛ يصيبها بالقلق والتوتر، بسبب عدم تمكنها من المستوى اللغوي. كما تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (العصيمي، ٢٠١٣م).

وجاءت الفقرة رقم (١٢) التي تنص على «أشعر بالقلق عندما أجد نفسي غير قادرة على تذكّر أشياء كنت أعرفها أثناء التحدث باللغة العربية» في المرتبة الثانية، وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٨٧)، وقد يعود هذا إلى أن لدى متعلمات اللغة الوقت الكافي في المهارات الكتابية بخلاف المهارات الشفوية، فالقارئ والكاتب لديه الوقت الكافي لتأمل ما يقرأ وما يكتب؛ فيكون أقل عرضة للخطأ والنسيان، وبالتالي يكون أقل قلقا، بينما يقع المستمع والمتحدث تحت ضغط الوقت، فيكون أعلى في مستوى القلق، حيث جاءت الفقرة رقم (٣٠) التي تنص على «أشعر بالارتياح – إلى حدٍّ ما – عندما أكون بين أفراد يتحدّثون باللغة العربية من حولي» في المرتبة الثالثة، وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٧٧)، وقد تعود الراحة التي تشعر بها المتعلمات في حديثهن مع الطالبات الناطقات باللغة العربية بسبب حماسهن في تعلم اللغة العربية، فرغبتهن في رفع مستوى اللغة لديهن عن طريق الحديث مع الناطقات باللغة العربية خفف شعورهن بالقلق، كما أن الحديث مع الناطقات باللغة العربية الهدف منه التواصل، وليس التقييم أو التركيز على القواعد، وربما يعود عدم قلق متعلمات اللغة إلى قبول الناطقات باللغة العربية أدنى مستوى من الكفاية لديهن. وقد يعود انخفاض مستوى القلق لدى بعض متعلمات اللغة إلى ارتفاع الكفاية اللغوية لديهن، وقد توافقت هذه الدراسة مع دراسة تشينج ورفاقه (Cheng, et al., 1999) التي بيّنت أن هناك علاقة كبيرة بين مستوى القلق، وبين كفاية التحدث باللغة الثانية.

بينما جاءت الفقرة رقم (١٧) ونصها «كثيرًا ما أجد نفسي غير راغبة في حضور محاضرات المهارات الشفوية» بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٢,٠٦)، وربما

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

يعود ذلك إلى خوف المتعلمات من تقييمهن في المحاضرات، والخوف من الوقوع في الخطأ، وسخرية بعض الزميلات منهن، فقد تشعر المتعلمة بالقلق من تعقب المعلمة لأخطائها، وتصحيحها لها، فبعض معلمات اللغة يركزن على الدقة أكثر من الطلاقة، فيقمن بتصحيح الأخطاء جميعها. وربما يعود قلقهن إلى خوفهن من تقييم المعلمة لأخطائهن.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات (أبو شريعة، ٢٠١٥م؛ نظير وبشير وراجا (Nazir, Bashir and Raja, 2014). وفي ذات السياق أشارت نتيجة دراسة فيليستي (Felicity, 2018) أن من أسباب قلق متعلمي اللغة الخوف من الوقوع في الخطأ، وما يؤكد ذلك ما أشارت له (هورويتز وآخرون ،١٩٨٦م) أن بعض متعلمي اللغة يبالغون في الاهتمام بالأداء؛ لخوفهم من الوقوع في الأخطاء. وربما يكون قلق المتعلمات من حضور المحاضرات الشفهية بسبب صعوبة فهمهن العام لموضوع الحديث والكلام، وقد يفسر ذلك لاعتماد المتعلمات على الترجمة الحرفية، ورغبتهن في تعلم اللغة من خلال القواعد والتراكيب، وحفظ المفردات مبتورة عن سياقاتها اللغوي.

السؤال الثاني: هل هناك فروق دالة إحصائيا في قلق المحادثة لدى طالبات معهد اللغة العربية في جامعة الأميرة نورة تعزى إلى مستوى الطالبات الدراسي ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية المتعلقة بقلق المحادثة لدى طالبات معهد اللغة العربية في جامعة الأميرة نورة حسب متغير مستوى الطالبات الدراسي، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول (٣): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية المتعلقة بقلق المحادثة لدى طالبات معهد اللغة العربية في جامعة الأميرة نورة حسب متغير مستوى الطالبات الدراسي

الفئات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الأول	٢٥	٣,٣٦	.٥٩٥
الثاني	٢٠	٢,٨٨	.٤٤٣
الثالث	٩	٢,٩٩	.٧٠٣
الرابع	٨	٢,٦٤	.٣٩٨
المجموع	٦٢	٣,٠٦	.٥٩٦

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

يبين الجدول (٣) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لقلق المحادثة لدى طالبات معهد اللغة العربية في جامعة الأميرة نورة بسبب اختلاف فئات متغير مستوى الطالبات الدراسي، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الأحادي حسب الجدول (٤).

جدول (٤): تحليل التباين الأحادي لأثر مستوى الطالبات الدراسي على قلق المحادثة لدى طالبات معهد اللغة العربية في جامعة الأميرة نورة

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات:	٤,٣٧١	٣	١,٤٥٧		
داخل المجموعات:	١٧,٢٩٤	٥٨	.٢٩٨	٤,٨٨٦	.٠٠٤
الكلي:	٢١,٦٦٥	٦١			

يتبين من الجدول (٤) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =٠,٠٥) تعزى لمستوى الطالبات الدراسي وفي الدرجة الكلية. ولبيان الفروق الزوجية الدالة إحصائيا بين المتوسطات الحسابية تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة شفيه، كما هو مبين في الجدول (٥).

جدول (٥): المقارنات البعدية بطريقة شفية لأثر مستوى الطالبات الدراسي على قلق المحادثة لدى طالبات معهد اللغة العربية في جامعة الأميرة نورة

	المتوسط الحسابي	الأول	الثاني	الثالث	الرابع
الأول	٣,٣٦				
الثاني	٢,٨٨	.٤٨ (*)			
الثالث	٢,٩٩	.٣٧	-.١١		
الرابع	٢,٦٤	.٧٢(*)	.٢٤	.٣٥	

* دالة عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥).

يتبين من الجدول (٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) بين المستوى الأول من جهة، وكل من المستويين الثاني والرابع. وجاءت الفروق لصالح المستوى الأول. فالمتعلمات في المستويات المتقدمة أقل قلقا من المتعلمات في المستويات المبتدئة

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

(المستوى الأول)، ويبدو أنه كلما تقدم المستوى الدراسي قل شعور المتعلمات بالقلق، وقد أظهرت النتائج ارتفاع مستوى القلق لدى المتعلمات في المستوى الأول عنه لدى المتعلمات في المستويين الثاني والرابع، وقد يعود هذا إلى ارتباط القلق بالكفاية اللغوية؛ فكلما زادت الكفاية اللغوية قل مستوى القلق، وقد وافقت هذه الدراسة دراسة (البواردي، ٢٠١٧م)، في أن القلق يكون في أعلى مستوياته في المراحل الأولى من تعلم اللغة، وبعد ذلك يبدأ بالتّراجع كلما زادت كفاية المتعلم؛ أي أنه كلما زاد تمكن المتعلم من اللغة قل عنده القلق.

الخاتمة والتوصيات:

قامت الدراسة الحالية بقياس مستوى قلق المحادثة لدى متعلمات اللغة العربية لغة ثانية في معهد تعليم اللغة العربية للناطقات بغيرها في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن تبعا لتباين مستواهن اللغوي، وتوصلت إلى وجود تباين في مستوى القلق لدى المتعلمات تبعا لتباين المستوى اللغوي، وتعزى أسباب قلق التحدث أنّ هذه المهارة من المهارات الإنتاجية وتحتاج إلى جهد كبير أكثر من المهارات اللغوية الأخرى، كذلك الخوف من التقييم، والاختبارات الشفهية، والخوف من الوقوع في الخطأ، وسخرية الآخرين، وتركيز بعض معلمات اللغة العربية لغة ثانية على الدقة أكثر من الطلاقة، وتعقب أخطاء الطالبات وتصحيحها.

وللتّخفيف من قلق التحدث ذكر فيليس (Phillips، ١٩٩٢م) عدة وسائل منها: إيجاد جو مليء بالهدوء والاسترخاء، فكلما كان السياق التعليمي أقل ضغطا؛ ساعد في اكتساب اللغة الثانية من خلال تركيز المتعلمين على التواصل دون تشتيتهم بالخوف من التقييم. ولتخفيف القلق تم تطوير عدة طرق لتعليم اللغات تساهم في توفير بيئة تعليمية يعمل فيها الطلاب بتعاون، ويستخدم المعلمون فيها إستراتيجيات لتخفيف قلق التحدث، مثل: مناقشة مشكلة القلق مع متعلمي اللغة، والتأكيد على أنها مشاعر طبيعية في متعلم اللغة خصوصا المبتدئ، وكذلك مناقشة طبيعة اللغة التي يتعلمها المتعلم والتصورات التي يتصورها عن اللغة، ومما قد يخفف قلق التحدث لدى متعلمي اللغة، تقييمهم عن طريق مجموعات عمل صغيرة، ومقابلات، وحلّ المشكلات، وعلى المعلم أن يكلف طلابه بمهام مألوفة لهم؛ ليزرع فيهم الثقة بالنفس، ويخفف من قلقهم،

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

وللتخفيف من قلق التحدث علينا إعادة النظر في نظام الامتحانات التقليدية؛ بالتخلص من الامتحان النهائي، على أن تكون الامتحانات مستمرة على مدار الفصل ، فضلًا عن ضرورة معرفة الإستراتيجيات التعليمية للطلاب (التنقاري وآخرون،٢٠١٧م).

توصي الدراسة بما يلي:

٤. إجراء دراسة تتناول قلق المهارات اللغوية الأخرى(القراءة، والكتابة، والاستماع) في معهد تعليم اللغة العربية بجامعة الأميرة نورة.

٥. إجراء دراسة مقارنة في قلق المحادثة بين متعلمات اللغة العربية لغة ثانية وبين متعلمي اللغة العربية لغة ثانية، وهل هناك اختلاف في مستوى القلق ناتج عن اختلاف الجنس.

٦. الاهتمام بمهارة المحادثة من خلال تصميم مناهج تعليمية متطورة تنمي مهارة المحادثة.

٧. على معلمات اللغة والمرشدات الأكاديميات الاستفادة من هذه الدراسات لمساعدة المتعلمات في التخفيف من قلق متعلمات اللغة.

٨. على معلمات اللغة أن يكنّ إيجابيات، وأن يبتعدن عن إثارة التنافس السلبي بين متعلمات اللغة.

٩. محاولة رفع مستوى الكفاية اللغوية لدى المتعلمات للتخفيف من قلق المحادثة، وذلك عن طريق تعزيز ثقة المتعلمات بأنفسهن بكلمات التعزيز والثناء، وتزويد المتعلمات بمفردات يستخدمنها في مواقف التواصل التي يتعرضن لها.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المصادر والمراجع

أ. المراجع العربية:

- أبو شريعة، عبد الرحمن محمود (٢٠١٥م). قلق المحادثة الشفوية لدى طلاب الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا» اللغة العربية أنموذجا»، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، مصر ، العدد ١٦١: ٢١-٥٠
- . أبوسيف، ساجدة سالم.(٢٠١٥م). أساليب في تطوير مهارة المحادثة للمستويات العليا)المتميز المتفوق(، المؤتمر الدولي الأول لتعليم العربية للناطقين بغيرها، تركيا.
- البواردي، صفية عبدالله. (٢٠١٧) قلق التعلم لدى متعلمات اللغة العربية لغة ثانية، رسالة ماجستير (غير منشورة)، الرياض، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- التنقاري، صالح محجوب. مسعود، مهدي. الحلواني ، علي . (٢٠١٧م). القلق اللغوي لدى دارسي اللغة العربية لغة أجنبية الدارس الماليزي أنموذجا، ماليزيا، مجلة التجديد، الجامعة الإسلامية العالمية، المجلد٢١، العدد٤١.
- حتاملة، موسى رشيد (٢٠٠٦) نظريات اكتساب اللغة الثانية وتطبيقاتها التربوية - القسم الثاني، مجلة مجمع اللغة العربية الأردني، ع(٧٠)، ٦٩-١٢١.
- العزاوي ، رحيم يونس كرو(٢٠٠٨) مقدمة في منهج البحث العلمي ، عمّان: دار دجلة، ط١
- العصيلي، عبد العزيز بن إبراهيم. (٢٠٠٦م). علم اللغة النفسيأ الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- العصيمي، صالح بن فهد . (٢٠١٣م). قلق الاستماع لدى متعلمي اللغة العربية لغة ثانيةأ المجلة التربوية، جامعة الكويت، العدد١٠٧ (ج١) المجلد٢٧: ٩٥-١٢٤.
- المجنوني، سلوى بنت عبدالمحسن. (٢٠١٣م). القلق العام وعلاقته بالرهاب الاجتماعي لدى طالبات جامعة أم القرى في ضوء متغيري العمر والتخصص الدراسي، المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

ب. المراجع الأجنبية:

- Al-Osaimi, S. F.(2). (2013). Anxiety among learners of Arabic as a foreign language in Saudi Arabia. Journal of King Saud Uni- versity. Educational Sciences & Islamic Studies, 25(2), 551-562.
- Cheng, Y., Horwitz, E. K., &Schallert, D. L. (1999). Language anxiety: differentiating writing and speaking components. Language Learning, 49 (3), 417-446.
- Elkhafaifi, H. (2005). Listening comprehension and anxiety in the Arabic language classroom. The Modern Language Journal, 89 (2). 206-220.
- Felicity, M. (2018). Speaking Anxiety and Its Effects on Participation in Group Discussions in L2 Classrooms. International Journal of English Language Teaching, 6(3), 20-33.
- Horwitz, EK, Horwitz, M B, Cope,J.(1986). Foreign language classroom anxiety. The Modern Language Journal, 70 (2), 125-132.
- Khattak, Z. I., Jamshed, T., Ahmad, A., & Baig, M. N. (2011). An investigation into the causes of English language learning anxiety in students at AWKUM. Procedia - Social And Behavioral Sciences, 15 (3rd World Conference on Educational Sciences-2011), 1600 1604.doi:10.1016/j.sbspro.2011.03.337.
- Macayan, J., Quinto, E., Ostuja, J., & Cueto, A. (2018). Influence of Language Learning Anxiety on L2 Speaking and Writing of Filipino Engineering Students. The Southeast Asian Journal of English Language Studies, 24(1), 40-55.
- Mohtasham, L., & Farina, M. (2017). English Speaking Anxiety: A Study of the Effect of Gender on Iranian EFL University Students' Perceptions. International Journal of Research in English Education, 2(4), 66-79.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- Nazir, M., Bashir, S., & Raja, Z. (2014). A Study of Second Language Speaking-Anxiety among ESL Intermediate Pakistani Learners. International Journal of English and Education, 3(3), 216-229.
- Phillips. E. M.(1992). The effects of language anxiety on student`s oral test performance and attitudes.The Modern Language Journal,76 (1), 14-26.
- Saito, Y., Horwitz E. K. and Garza, T.J. (1999). Foreign language reading anxiety. Modern Language Journal, 83 (2), 202-218.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

كيف نتعلَّم اللغات؟[(١)]

تأليف: باتسي م. لايتباون و نينا سبادا

ترجمة: علي علي أحمد شعبان.

عَرْض وتقديم: أ.د وليد العناتي [(٢)]

القسم الأول: تقديم الكتاب

أهميَّة الكتاب

يتميز هذا الكتاب بجملة مزايا تجعله يستحق المراجعة والمناقشة:

١. ينطوي الكتاب على قيمة معرفية كبرى؛ ذلك أنه يعرض عددًا وافرًا من نظريات اكتساب اللغة الأم وتعليم اللغات الأجنبية واكتسابها وتطبيقاتها، وأهم أعلامها ومشاربهم الفكرية والمنهجية.

٢. العناية بجوانب دراسية وبحثية اعتنت بالدراسات الصفية الميدانية التي تقوم على مراقبة الخطاب الصفي، وما يتصل به من جوانب التفاعل المتنوعة بين الأستاذ والطلبة، وبين الطلبة أنفسهم.

١ – منشورات المركز القومي للترجمة، الكتاب ٢١٩٣،الطبعة الأولى، ٢٠١٤، القاهرة.

٢– أستاذ اللسانيات التطبيقية. مدير برنامج نون والقلم لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها وإعداد معلميها (الأردن).

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

٣. يشبه الفصل الخامس أن يكون تدريبًا منهجيًّا للباحثين الراغبين في دراسة الخطاب الصفي وعملية التعلم والتعليم؛ فهو يقدِّم أدواتٍ وطرائقَ بحثية تساعِدُ الباحثين في كيفية إجراء بحوث ودراسات في تحليل التفاعل الصفيّ، كما يقدِّم لهم دراساتٍ سابقةً يمكن أن ينطلقوا منها لإثباتها أو مناقضتها.

٤. يُعَدُّ الفَصْل الأخير نموذجًا توجيهيًّا جيدًّا لمعلمي اللغات الأجنبية؛ لأنه يناقش سبعة عشر رأيًا شائِعًا في هذا المجال، ومنتهى الفصل إجابات علمية تمثل مستصفى فصول هذا الكتاب، وخلاصة بحوثه ودراساته.

٥. المُعْجَمُ الاصطلاحي ثُنائِيُّ اللغة؛ فقد ذيَّل المترجم كتابه بمعجم ثنائي اشتمل على تعريف مائة وثلاثة عشر مصطلحًا من المصطلحات الجوهرية في مجال تعليم اللغات الأجنبية جاءت في الصفحات (٢٦٣-٢٨٧).

في لغة التَّرْجَمة

يبدو نص الكتاب على درجة عالية من الوضوح والمقروئية، ومع أنني لم أنظر في النص الأصلي إلا أن وضوح النص العربي وابتعاده عن التعقيد والغموض يكشف عن أن النص الأصلي كتب بلغة سهلة ميسرة مبينة، وتتميز لغة الكتاب أيضًا بأنها:

١. متحررة من لغة النص الأصلي؛ إذ غلب على الكتاب سَمْتُ الجملة العربية، وظهر تجاوزه لكثير من الأخطاء التي يقع فيها كثير من المترجمين.

٢. تكاد تخلو من الأخطاء اللغوية والتركيبية والأسلوبية المعتادة في الترجمات؛ وأحسب أن ما وقع من أخطاء إنما هي من فرط التركيز والكدّ الذهني في أثناء الترجمة، ومن ذلك مثلاً:

- في ص (٢٨١) خطأ نحوي: تصبح المعلومات....... أمر ضروري/ والصواب :**أمرًا ضروريًّا**.
- في ص (٣٣٣) خطأ نحوي: على أنهما ملمحين نحويين، والصواب: أنهما **مَلْمحان نحويّان**.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

٣. اعتماد المصطلحات السائرة في حقل اكتساب اللغة الثانية وتعليمها؛ وإن كان أحيانًا لا يستقر على مصطلح واحد؛ فقد ترجم مصطلح (bilingualism) مرة بالثنائية ومرة بالازدواج (٣٦٤-٣٦٥)، وبينهما فرق كبير.

وحقًّا إن الكتاب إضافة نوعية للسانيات العربية، وإضافة نوعية اعتدناها من الدكتور علي علي أحمد شعبان في ترجماته الأنيقة المتميزة.

في بنية الكتاب

تألف الكتاب من كلمة المترجم، وشكر المؤلفتين، ومقدمة الطبعة الثالثة، وسبعة فصول، ومسرد المصطلحات، و مصادر النص الأصلي. و قام كلُّ فصل على موضوع رئيسي هو جوهر الفصل بعنوانات فرعية متصلة به، وملخَّصه، ومصادر ومقترحات لمزيد من القراءة.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

القسم الثاني: العرض المفصَّل

الفصل الأول: تعلم اللغة في الطفولة المبكرة

يعتني هذا الفصل بدراسة خصائص لغة الطفل والنظريات التي حاولت تفسير كيفية اكتسابه اللغة الأم.

السنوات الثلاث الأولى.. علامات فارقة وتسلسل التطور

تظهر الدراسات المتعددة التي أجريت على الأطفال لمراقبة تطورهم اللغوي واكتساب لغتهم الأم تشابهًا كبيرًا بين هؤلاء الأطفال في مراحل الاكتساب ونوعه، وأنَّ ثمة دلائل متعددة على أن الأطفال، وهم يكتسبون اللغة، إنما يقومون بعمل أعظم من التقليد والمحاكاة الرديئة لآبائهم ومحيطهم؛ بل إنه ثمة دلائل أن هناك تسلسلاً وترتيبًا لمراحل اكتساب اللغة تتشابه لدى الأطفال على تنوع بيئاتهم ولغاتهم الأم.

ولعلّ دراسة (**المورفيمات النحوية**) تؤيِّد ما تقدَّم؛ فقد انتهى براون وزملاؤه في دراستهم لاكتساب المورفيمات النحوية إلى تشابه الأطفال في مراحل الاكتساب، وأن الاكتساب حدث بالترتيب نفسه بما يدعم القول إنه ثمة « **تسلسل تطور**» لدى جميع الأطفال؛ ولكنَّ الأطفال يتفاوتون في سن الاكتساب ومعدله. ولتوثيق ذلك وتأكيده تسوق المؤلفتان مثالين أحدهما من النفي الذي يقتضي أربع مراحل، والثاني من الاستفهام الذي يقتضي ست مراحل.

ثم تتوقف الباحثتان عند (**سنوات ما قبل المدرسة**) لإقامة الفرق بين لغة الطفل قبل المدرسة وبعد دخولها؛ إذ يطرأ تطور نوعيّ وكميّ على لغة الطفل من جميع جوانبها استقبالاً وإنتاجًا. وبصفة عامة تميل لغة الطفل المدرسيّ إلى التعقيد والاقتراب من « ما وراء اللفظ» ومقاربة الاستخدام الماهر للغة. ومرجع ذلك كله إلى القراءة التي تمكِّن الطفل من اكتساب قرابة ألف مفردة سنويًّا يتعرَّض لها قراءة وكتابةً وإعادة توظيف وتدوير. ثم إن هذا التعرُّض له تأثير عظيم على قدراته اللغوية تنقله إلى قدرات نوعية في تعلم أساليب جديدة وأكثر تعقيدًا حتى لَيَبْلُغَ به الأمر التمييز بين المكتوب والمنطوق، وتبين سياقات الاستعمال وعناصر الخطاب على تفاوتها.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

ولتفسير عملية **اكتساب اللغة الأولى** تقدم الباحثتان ثلاثة اتجاهات أساسية سعت إلى تفسير اكتساب الطفل لغته الأم، وهي:

١. الاتجاه السلوكيّ: قُلْ ما أَقول[١]

وأساس هذا الاتجاه أن الطفل يبني نظامه اللغوي اعتمادًا على تكرار ما يسمعه وتقليده ومحاكاته، وما يتصل بهذا التقليد من تعزيز وثواب، إلى أن ينتهي الطفل إلى بناء نظام عادات سلوكيّة تمثل نظامه اللغوي؛ وعلى هذا فإن للبيئة دورًا مهمًّا في إنشاء الطفل لغته. وتمضي الباحثتان لمناقشة أطروحة «**التقليد والمحاكاة**» السلوكية بتحليل نماذج من كلام الأطفال والتعليق عليها. وتنتهيان إلى:

أ. أن الطفل لا يقلِّد كلَّ شيء؛ وإنما يقلِّد الجديد الذي يفهمه ويسعى إلى التمكُّن منه، وهذا في مجمله العام لا يمثِّل سوى ٤٠٪ من مجمل ما يقوله الآخرون.

ب. أن الأطفال يتفاوتون في مقدار ما يقلِّدونه؛ فبعض الأطفال لم يتجاوز معدَّل تقليدهم ١٠٪ مقارنة بغيرهم (٤٠٪).

ج. أن الأطفال ينتجون أداءات لا يمكن عزوها إلى التقليد وإنما تعزى إلى شيء داخلي في الطفل.

د. أن الأطفال الذين يقل تقليدهم يكتسبون اللغة بالسرعة نفسها التي يكتسب بها الذين يقلدون بكثرة.

ويظلُّ تقصير السلوكية في الدفاع عن فكرة الأشكال الإبداعية الجديدة في استعمال الأطفال لغتهم الأم مطعنًا قائمًا، وهو ما أثار حفيظة تشومسكي لاحقًا[٢].

٢. الاتجاه الفطري: كُلُّ شيء في عقلِك

منطلق هذا الاتجاه اعتراضات تشومسكي على سكنر والسلوكيين؛ إذ يرى تشومسكي أن الأطفال يولدون مبرمجين لاكتساب اللغة، وأن اللغة تنمو فيهم كسائر الأعضاء عندما تتوافر لها مقومات النمو. ويستند تشومسكي في مدافعته آراء السلوكيين على

١ – ص: ٤٢. وقد جعلت المؤلفتان الاتجاهات على هيئة شعارات تمثل المبدأ الرئيس لكل اتجاه؛ وحقا إنَّه تدبير لطيف ييسِّر على الناشئة تذكُّر الأطروحة الرئيسية لكل اتجاه.

٢ – تفاصيل اعتراضات تشومسكي على سكنر والسلوكية في كتاب محيي الدين مُحسِّب» انفتاح النسق اللساني».

فكرة « **المشكلة المنطقية في اكتساب اللغة**»؛ ومفادها أن الطفل يعرف من التراكيب والأبنية اللغوية أكثر مما يتوقع منه، وأكثر من الأنماط اللغوية التي تضمنتها المواد اللغوية التي تَعَرَّض لها؛ فأنّى له ذلك؟ لابد من وجود شيء مُرَكَّبٍ في دماغه، وهذا الشيء هو « **النحو الكليّ**» الذي يمتلكه جميع أطفال البشر، وبه يستطيعون بناء نظامهم اللغوي بالتفاعل مع المدونة اللغوية التي يتعرضون لها في بيئتهم.

وترتبط أفكار تشومسكي على نحو ما بفرضية **الفترة الحاسمة** التي ترى أن الكائنات الحية بما فيها الإنسان مبرمجة بيولوجيا لاكتساب أنواع من المعارف والمهارات في فترات عمرية محددة؛ فالطفل لابد أن يكتسب لغته الأم في عمر محدد، فإن تجاوزه استحال عليه اكتسابها اكتسابًا طبيعيًّا سويًّا! ومع صعوبة إيجاد أدلة حاسمة على إثبات الفرضية أو نفيها إلا أن ثمة حالاتٍ معروفة في تاريخ اللسانيات تؤكِّد ارتباط اكتساب اللغة ونموها بفترة محددة.

٣. الاتجاه التفاعلي/ التطوري: التعلم من الداخل والخارج.

لا يؤيد أصحاب الاتجاه التفاعلي فكرة الفطريين بأن هناك بنى خاصة في المخ مكرسة لاكتساب اللغة تعيينًا. ويفترضون أن ما يحتاج الطفل إلى معرفته متوافر في المدونة اللغوية التي يتعرض لها ويتفاعل بها مع الناس. وهكذا فإن علماء النفس التطوريين واللسانيين النفسيين يعلون من شأن البيئة التي ينشأ فيها الأطفال، ودورها في اكتساب اللغة الأم مع أنهم يدركون أن هناك آلية تعلم قوية في المخ البشري. وهم لا يفرقون بين اكتساب اللغة، واكتساب أنواع المهارات والمعارف الأخرى.

ثم ينتقل الفصل للنظر في آراء **بياجيه**؛ فهو من علماء النفس الذين يقولون بأن لغة الطفل مبنية على نموه المعرفي، وتوصل إلى ذلك انطلاقًا من تجارب متعددة أظهر فيها الأطفال نموًا لغويًّا قائمًا على نمو معرفي إدراكي لمفاهيم الأشياء. فاللغة عنده يمكن استخدامها لإظهار المعارف التي اكتسبها الطفل بتعامله المادي مع البيئة.

أما **فيغوتسكي** فقد استمد مقولاته في التفاعل من مراقبته تفاعلات الأطفال مع الكبار، وانتهى من ذلك إلى أن اللغة تنمو أساسًا بالتفاعل الاجتماعي، ورأى أن الأطفال في البيئة التفاعلية المشجعة يستطيعون التفوق في المعارف والمهارات. ولعل

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

أهم مفاهيم فيغوتسكي مفهوم «**منطقة التطور الأقرب**» وهي منطقة افتراضية يستطيع الأطفال أن ينجزوا فيها أكثر من المتوقع منهم. ولاحظ أيضا أهمية الحوار بين الأطفال والكبار، وأنها منبع اللغة والفكر.

ثم كان «**دان سلوبين**» رائِد **دراسة الثقافات** وتأثيراتها المتباينة في اكتساب لغة الطفل في ثمانينات القرن العشرين؛ إذ ظهر أن أنماط التخاطب والمحادثة البيتية في الثقافات المختلفة تظهر جليَّة في اكتساب الأطفال لغتهم من حيث البنية والكيفية التي يتلقون بها مدخلاتهم الأولى، ثم مدخلاتهم المعدَّلة.

ومع أن الدراسات اللسانية الاجتماعية تُظْهِر تشابهاتٍ كثيرةً بين السلوك اللغوي لدى الثقافات المختلفة إلا أنَّ ثمة افتراقاتٍ ثقافيةً خاصةً تؤثر في اكتساب اللغة الأم، ولكنّ ذلك كله لا يؤثر في تحقيق الكفاية اللغوية اللازمة باللغة الأم.

أما **التفاعل** فإنه يمثل الشرارة التي تقدح زناد اكتساب اللغة؛ فقد أظهرت دراسات حالة «جم» الذي ولد لأبوين أصمين تحسن لغته على نحو كبير عندما بدأ يتواصل مع أفراد آخرين باللغة الاعتيادية عوضًا عن التلفاز ولغة الإشارة. ومفاد ذلك أن التفاعل الوِجاهي المباشر يتيح للطفل فرصًا كثيرة لمعالجة اللغة التي يسمعها، ويتيح له فرصة كثيرة ومتنوعة لتعديل فهمه، وإعادة بناء فرضياته عن اللغة التي يسمعها.

وتتناول الباحثتان **الاتجاه الربطي**؛ إذ يعتقد أصحابه بأن تعلم اللغة لا يتطلب جزءًا منفصلاً من المخ مختصًا بتعلم اللغة؛ وإنما يمكن تفسيره في ضوء التعلم العام ليس إلا، وأن ما يحتاج الطفل إلى معرفته موجود في اللغة التي يتعرض لها.

ويرى آخرون أن الأطفال يكتسبون اللغة بالربط بين الكلمات والعبارات والمواقف التي تقال فيها؛ فالطفل يسمع الكلمة فينشئ لها رابطًا في المخ ثم يستدعي سماعُها ما تدل عليه، ثم تتوالى عملية الاستدعاءات، وتوثيق الروابط إلى أنْ يستدعي الطفل العبارة التي وردت فيها من الذاكرة.

وتستدرك الباحثتان على هذا النموذج، وهو استدراك صحيح، بأن الربط يتجاوز ربط كلمات بعبارات ترد فيها إلى ربط المفردات والتراكيب بعناصر وأدوات نحوية ودلالية متعددة يمكن للطفل أن ينشئها.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

وثمة فكرة جوهرية لدى الربطيين، مفادها أن الطفل يتعرض لفرص هائلة لتعلم الكلمات والعبارات والتراكيب النحوية التي تمكنه تدريجيًا من إنشاء الارتباطات التي تنتهي به إلى اكتساب المعرفة اللغوية.

ثُمَّ تعرض الباحثتان سريعًا **لأمراض النطق واللغة** التي قد تعرض للأطفال لأسباب نفسية أو عضوية أو اجتماعية. وتعتني الباحثتان برأي «**كَمِنْز**» في إساءة تشخيص حالات الأطفال، وأمراض التخاطب التي يعانون منها، وما قد يترتب على سوء التشخيص من عواقب وخيمة على لغة الطفل. وينبِّه «**كَمِنْز**» إلى التأثيرات اللغوية والنفسية السلبية التي تنتج عن عدم تفَهُّم حالات الطلاب المهاجرين عندما يوضعون في صفوف علاجية لتعلم اللغة الثانية؛ فلابد من التفريق بين الإعاقة اللغوية والتنوع اللغوي.

أما **الثنائية اللغوية** فهي امتلاك الطفل لغتين معًا، وقد تكون **ثنائية لغوية متزامنة** حين يتعلم الأطفال لغة أخرى مع لغتهم الأم، وقد تكون ثنائيتهم «**متتابعة**» حين يتعلمون لغة ثانية في مرحلة لاحقة لاكتساب اللغة الأم.

وتورد المؤلفتان عددا من الآراء الناجمة عن بحوث متنوعة في دراسة الثنائية اللغوية، ويشير كثير من هذه البحوث إلى أن ثنائيي اللغة المتزامنين يحرزون مستويات عالية من الإجادة في اللغتين، وأن للثنائية ارتباطاتٍ إيجابيةً بنتائج التحصيل الأكاديمي للمفحوصين.

أما **الثنائية الجائرة**[١] في مراحل الطفولة فإنها تؤدي إلى تأخر النمو في اللغة الأولى أو يتوقف حتى يبلغوا السن المناسبة لإتقان اللغة الجديدة. وعندما تقع مثل هذه الحالات في بيئات المهاجرين فإنها قد تؤدي إلى فقدان اللغة الأم وضياعها.

وتعرض الباحثتان لرأي «**والاس لامبرت**» في حديثه عن «**الثنائية المُنْتَقَصَة**[٢]»، وكيف يمكن أن تؤدي إلى تأثيرات نفسية سيئة، تتعلق بالمفاضلة بين اللغتين الأم

---

١ – مصطلحي الخاص، وأقصد به الثنائية التي تهيمن فيها اللغة الأجنبية على اللغة الأم؛ انظر بحث وليد العناتي: أثر تعليم اللغة الأجنبية في تعلم اللغة العربية وتعليمها في الطفولة المبكرة، مجلة جامعة أم القرى لعلوم اللغات والترجمة، العدد ٢٣/ ٢٠١٩: ١٦٦.

٢ – لم أجدها في ثبت المصطلحات، وأظنه يقصد ما سميته الثنائية الجائرة.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

والثانية، ولاسيما مع نمو اللغة الثانية وثبوت الأولى، ما قد ينتهي إلى تعثر أكاديمي ظاهر لديهم[١]. ويرى أن الحل الناجح يتمثل في تنمية لغة الأم في البيت، والاستمرار في استعمالها، ومحاولة تعلم الوالدين اللغة الثانية لتنميتها أيضًا، خروجًا من حالة التذبذب النفسي هذه.

الفصل الثاني: تفسير تعلم اللغة الثانية

يعرض هذا الفصل للنظريات التي سعت لتفسير اكتساب اللغة الأم عند انتقالها إلى مجال تعليم اللغة الثانية والتطورات التي حدثت لها. وتحترس المؤلفتان من البداية بالتفريق بين اكتساب الطفل لغته الأم، وتعلم الراشد لغةً ثانية؛ وجوهر هذه التفريقات مرتكزة على السياق التعلمي، والنضج المعرفي؛ إذ يظهر أنّ ثمة أثرًا مهما للسياق الذي يجري فيه اكتساب اللغة، أكان في بيئة اللغة أم في بيئة خارجية، وهل يحدث في السياق الطبيعي أم في الصف. كما تنبهان إلى أهمية خصائص المتعلم الفردية في عملية الاكتساب.

وتضع المؤلفتان المقارنة في بيئة متخيَّلة تضم أربعة سياقات متنوعة، تُمايز بين الطفل ابن اللغة، والراشد الأجنبي من حيث الوعي باللغة والنضج المعرفي، وتتشخص هذه الموازنة في عشرة أسئلة[٢] كفيلة ببيان أثر اختلاف السياقات، وخصائص المتعلمين في تعلم اللغة واكتسابها. ويظهر أن هذه الموازنة تميل لصالح الطفل أحيانًا، ولصالح المتعلم الراشد أحيانًا أخرى.

ثم تقدِّم الباحثتان نظرياتٍ قُدِّمت لتفسير اكتساب اللغة الثانية لدى مختلف المتعلمين، ومختلف السياقات انطلاقًا من النظريات والتفسيرات العامة لاكتساب اللغة الأم. وفي ما يلي بيان موجَزٌ بتلك النظريات وتطبيقاتها المباشرة:

١. **الاتجاه السلوكي.**

ويقوم على التقليد والمحاكاة وتكوين العادات. وتتمثل أهم تطبيقاته في تعليم اللغة، في تدريبات المحاكاة، والتذكر، وتكوين العادات اللغوية، كما هو الحال في اللغة الأم، ولذلك فإن هذه المحاكاة ستفضي إلى مداخلة متعلم اللغة بين نظام لغته

---

١ – ص: ٧٣.

٢ – لم نوردها تجنبًا للإطالة، وحفزًا للقراء على الاطلاع على الكتاب الأصلي كاملاً بتفاصيله الممتعة كلها.

الأم واللغة الثانية، ويعتمد مقدار هذا التداخل (النقل) على حجم التشابه بين اللغتين. ونتيجة لذلك اعتمد السلوكيون (البنيويون) على التحليل التقابلي للتنبؤ بالصعوبات التي تنشأ من اختلاف اللغتين، وتتسبب في أخطاء المتعلمين. ولكن الدراسات أثبتت أن أثر اللغة الأم قد يتجاوز نقل العادات إلى قضايا أكثر تعقيدًا من التماثل السّطحي[١].

٢. الاتجاه الفطري (تشومسكي والنحو الكلي).

يرى تشومسكي أن الطفل يولد مزوَّدًا بآلية فطرية تمكِّنُه من اكتساب اللغة في بيئته، ولكنه لم يقدم ادعاءاتٍ محددةً في اكتساب اللغة الثانية، ولكن عددًا من الفطريين حاولوا توضيح دور القواعد الفطرية والنحو الكلي في اكتساب اللغة الثانية، ومن أهمهم «ليديا هوايت» و»فيفيان كوك». وقد ناقش بعضهم «المشكلة المنطقية في اكتساب اللغة الثانية» ومفادها أن معرفة متعلمي اللغة أكثر مما تتيحه المدخلات اللغوية التي يتعرضون لها. وهذا يقوّي القول بأن القواعد الكلية متاحة لمتعلمي اللغة الثانية كما هي متاحة لمتعلمي اللغة الأم[٢].

ويغلب أن يهتم دارسو اكتساب اللغة من زاوية النحو الكلي بقدرة المتعلمين اللغوية ومعرفتهم المعقدة بالنحو أكثر من اهتمامهم بلغة المبتدئين البسيطة، لأنهم مهتمون بالتساؤل: **هل القدرة التي تنتظم أداء اللغة الثانية تختلف عن تلك التي تنتظم أداء المتحدث الأصلي أم لا؟** وبذا يكون تركيزهم على مدى مطابقة الكلام للقواعد النحوية للغة الهدف.

وتعدّ نظرية « المراقب» لكراشين أهم نماذج اكتساب اللغة وفق إطار النحو الكلي والفطرية؛ حيث تضمنت نظريته فرضياتٍ خمسًا شاعت بين الباحثين ومعلمي اللغات هي:(التعلم والاكتساب، والمراقب، والترتيب الطبيعي، والمدخلات، والمرشح الوجداني). وقد اعترض كثير من العلماء واللسانيين على نظرية كراشين،

١ – لمزيد من المعلومات حول نقائص التحليل التقابلي انظر كتاب وليد العناتي: اللسانيات التطبيقية وتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ص: ١١١.

٢ – لمناقشة كيفية الاستفادة من القواعد الكلية في اكتساب اللغة الثانية انظر كتاب:
VanPatten B. and Alessandro G.Benati,(2010), Key Terms in Second Language Acquisition, Continuum International Publishing Group, London.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

وفرضياتها الفرعية من نواحٍ متعددة أهمها يتعلق بعدم القدرة على ضبط الفروق وتحديد العمليات كما يتصور كراشن؛ كالتفريق بين التعلم والاكتساب، والقول بأن التعلُّم لا يمكن أن يفضي إلى الاكتساب.

ومع جميع الانتقادات التي وُجِّهَت لنظرية المراقب، إلا أنها أسهمت في تطوير البحث في اكتساب اللغة الثانية من ناحية، وأسهمت في تحول جذري في طرق تعليم اللغات، ويتمثل ذلك التحول في الانتقال من التركيز على الشكل إلى التركيز على المعنى، وهو ما مهَّد لظهور الرؤية التواصلية لتعليم اللغة.

٣. **النظريات النفسية الراهنة.**

وهي نظريات متقدمة ومتطورة عن النظريات النفسية القديمة؛ إذ استفادت من علم الأعصاب في محاولة تفسير عمليات اكتساب اللغة الثانية؛ فبعضها نظر إلى العقل بوصفه حاسوبًا يستقبل المعلومات، ويعالجها، ويُخْرِجها، وبعضها حاول الربط بين السلوك والنشاط العقلي الذي ينجزه متعلم اللغة الثانية عند ممارسة اللغة ومحاولة استدخالها. ومن أهم هذه النظريات النفسية المعاصرة:

أ. **معالجة المعلومات**: ينتسب هذا الاتجاه إلى علم النفس المعرفي؛ ومفاده أن متعلم اللغة الثانية يبني معلومات تراكمية يستدعيها لفهم ما يستقبله من اللغة ويوظفه عندما ينتجها. ومن أفكار هذا الاتجاه فكرة (**إعارة الاهتمام**) للجانب الذي يحاول فهمه واكتسابه، وهذا يعني أنه يحاول استدعاء المعلومات التي يعرفها مما يتعلق بالمادة اللغوية التي يتعرض لها. ويستدرك هؤلاء بالقول إن حجم المعلومات التي يمكن أن يعيرها المتعلم اهتمامه محدود؛ ولذلك فإن المتعلم في مراحله الأولى يحاول استدعاء القدر الأكبر من معلوماته، لفهم الرسالة وإنتاجها، وبالممارسة تصبح معالجة المعلومات الجديدة أيسر، ويصبح المتعلمون أقدر على الوصول إليها بسرعة وتلقائية، وتصبح هذه التلقائيةُ تلقائيةً لدى المتعلمين المتقدمين بالممارسة والمران والدربة حتى إنهم لَيُعيرون اهتمامهم لاحقًا لمجمل معنى النص أو الكلام لا دقائقه.

وظهرت مداخل أخرى قريبة من معالجة المعلومات أهمها «**نظرية المهارة**»؛ إذ يكتسب متعلم اللغة الثانية لغته الهدف بالممارسة انطلاقًا من **المعرفة التقريرية**،

وصولاً إلى **المعرفة الإجرائية**. ومفادها كيفية استخدام اللغة استخدامًا تلقائيًا دون تركيز الوعي على المعرفة التقريرية النظرية التي تعيق التلقائية.

ومنها أيضًا مفهوم «**نقل المعالجة الملائمة**». ومفادها أن أفضل موقف لتذكر المعلومات هو الموقف المشابه لتذكر المواقف المشابهة للموقف الذي اكتسبت فيه اللغة (السِّمة المعينة)؛ ذلك أننا لا نختزن المحتوى اللغوي فحسب، وإنما نختزنه مقرونًا بسياقه، وبالطريقة التي اكتسب فيها قراءة أو سماعًا.

ب. **الاتجاه الربطي**: ويعلي الربطيون قيمة دور البيئة في اكتساب اللغة، ويركز هذا الاتجاه على مدى تكرار المتعلمين لملامح نحوية معينة، ومدى تكرار ورود هذه الملامح مجتمعة في المادة اللغوية التي يدرسونها. ويجادل هؤلاء بأن التعرُّض المكثَّف والمتكرر يسهم في بناء المعلومات اللغوية بحيث يؤدي ذلك إلى ربط المتعلمين هذه الأداءات اللغوية معًا؛ ومن ثمَّ فإن الارتباط بين هذه المعلومات والعناصر اللغوية يؤدي إلى استدعائها عند استدعاء أحد العناصر المرتبطة بها. ويؤيد مذهَبَهم هذا أن كثيرًا من العناصر اللغوية عبارة عن قِطَعٍ أو تراكيبَ متلازمة أو عبارات نمطية تمثل وحدات واحدة في دلالتها واستعمالها.

ج. **النموذج التنافسي**: يرتبط بالاتجاه الربطي ارتباطا وثيقًا، لأنه أيضًا يرى أن اكتساب اللغة يحدث دون تركيز الاهتمام من جانب المتعلم، ودون وجود وحدة خاصة في المخ لاكتساب اللغة؛ فالمتعلمون يفهمون طريقة عمل اللغة اعتمادًا على عدد كبير من المدخلات اللغوية وارتباطاتها الدلالية بترتيب نحوي أو تركيبي أو متلازم معجمي. وتظهر أهمية هذا الأمر عندما لا يكون معنى الجملة واضحًا وضوحًا مباشرًا؛ إذ يستعين المتعلم بالنماذج التي مرت به لتفهُّم المعنى بناء على طبيعة العلاقة التي تحكم العنصر اللغوي. وتقول معطيات النموذج التنافسي إن اكتساب اللغة الثانية يتطلب أن يتعلم المتعلم أهمية المؤشرات المناسبة للغة الهدف[1].

---

١ – من ذلك مثلاً أن يتعلم متعلم العربية لغة ثانية أهمية ترتيب التركيب الوصفي (موصوف+ صفة) أو أن الجملة العربية يمكن أن تبدأ باسم أو فعل.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

وقد أدت هذه الأنظار المعرفية التطورية إلى ظهور نماذج وفرضيات متعددة تسعى لتفسير كيفية اكتساب اللغة الثانية والاستفادة منها في تطبيق المعرفة النظرية داخل الصف، ومن أهم هذه الفرضيات:

- **فرضية التفاعل**: وأبرز من نظَّر لها (هاتش ومايكل لونغ وتيريزا بيكا وسوزان جاس)، ومؤدّاها أن التفاعل الحواري شرط ضروري، وإن لم يكن كافيًا، لاكتساب اللغة الثانية. وفي سياق ذلك نوقشت مفاهيم «**المدخلات المعدَّلة**»[1] ودورها في تيسير اكتساب اللغة الثانية؛ فالتعديلات التي يجريها المعلم أو المتحدث الأصلي على لغته عندما يتفاعل مع المتعلم الأجنبي تساعده على فهم المدخلات ومن ثَمَّ اكتسابها. وفي مراحل متقدمة ركز لونغ على أهمية تصحيح الأخطاء في أثناء التفاعل، ورأت سواين في فرضيتها «**اللغة المعدَّلة**» أن الحاجة إلى لغة معدَّلة تدفع المتعلم قدمًا في تطوره اللغوي.

- **فرضية الملاحظة**: وضعها «رتشارد شمت»، ومفادها أن التعلم لا يحدث دون ملاحظة، لأنها خطوة أساسية فيه؛ وبناء على ذلك فإنه لابد أن يُلْفَتَ انتباه المتعلمين إلى القضايا والأشكال اللغوية التي يرجى تعليمها، وبذلك تتقاطع فرضية الملاحظة مع التعلُّم الصريح أو التعليم المركز على الشكل اللغوي.

- **فرضية معالجة المدخل**: وقال بها «بل فانباتن» ومفادها أنه عندما يعجز المتعلمون عن التركيز على الشكل والمعنى معًا فإنهم يصرفون اهتمامهم وأولويتهم للمعنى، فإن ساعدهم سياق الكلام على فهم الجملة، فإنهم سيلاحظون تفاصيل الشكل اللغوي.

- **نظرية المعالجة**: وقال بها عدد من العلماء (مايسيل وكلاهيسن وبينيمان) ومفادها أن ثمة علاقة بين سهولة معالجة المحتوى اللغوي وسهولة اكتسابه؛ فالجملة البسيطة التي لا تحتاج عمليات معالجة معقدة تُكْتَسَبُ أسرع من تلك التي تحتاج عمليات معالجة أعقد. وقد ربط (بنيمان) لاحقًا بين ترتيب التطور والطلاقة في اللغة الثانية.

١ - لا حاجة إلى ذكرها بالتفصيل لأنها وردت في غير موضع من الكتاب ومن هذا العرض.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

٤. الاتجاه الاجتماعي الثقافي.

وعماد هذا الاتجاه أفكار فيغوتسكي المعروفة بالنموذج الثقافي الاجتماعي المستند أساسًا إلى أهمية التفاعل الاجتماعي في اكتساب اللغة الثانية؛ فمتعلم اللغة ينمِّي كفاياته اللغوية عندما يتفاعل مع متحدث آخر يساويه في المستوى، ويقدِّم له دعمًا ومساندة. وتختلف هذه النظرية عن نظرية التفاعل في أن التعلُّم يحدث في أثناء التفاعل والحوار لا من خلال التركيز على العمليات الذهنية التي تحدث في ذهن المتعلم.

وتمثلت تطبيقات هذه النظرية في اكتساب اللغة الثانية في محاولة الإجابة عن السؤال التالي: **كيف يكتسب متعلمو اللغة الثانية تلك اللغة في أثناء عملية التفاعل مع الآخرين؟**[١]

ولعل نظرية «**المُخْرَج المفهوم**» الذي وضعته «ميريل سواين» يكون أكثر التطبيقات التي تأثرت بهذه النظرية؛ فهي ترى أنه لابد من التركيز على المخرجات التي ينتجها المتعلمون للاستفادة منها في تطوير كفايات المتعلمين وتنميتها. وتؤكِّد سواين أهمية التحاور والمناقشة في الوصول إلى فهم ومعنى مشترك للمحتوى.

وأخيرا: من النظرية إلى التطبيق[٢]

يستعرض الفصل النظرياتِ التي جاءت في هذا الكتاب بعجالة، ويشير إلى التعديلات الجديدة على هذه النظريات بما يقوي موقفها، ويجعلها أكفأ وأَقْبَلَ للتطبيق، بالرغم من الانتقادات التي وُجِّهت إليها؛ فالنظرية السلوكية الجديدة اعتمدت على نماذج حاسوبية طبقت على إنسان متعلم بعيدًا عن الحيوانات. والفطريون يعتمدون على قدرات المتعلمين المتقدمين في معرفة اللغة، وتحليل حدسهم الذاتي عن هذه اللغة. ويؤكد التفاعليون أهمية دور التعديلات التي تُجْرى على التفاعلات والحوارات الصفية.

وينتهي الفصل بفكرة غاية في الأهمية مفادها أن معلمي اللغات قد يصابون بالإحباط نتيجة تناقضات آراء الخبراء واللسانيين في جدوى هذه الاتجاهات وفعاليتها في تعليم اللغة واكتسابها.

---

١ – ص: ١٠٦.

٢ – ص: ١٠٨–١١٠.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الفصل الثالث: الفروق الفردية في تعلم اللغة الثانية

يقصد هذا الفصل إلى تعرف الفروق الفردية بين متعلمي اللغة، ومدى إسهامها في تفسير تفاوت المتعلمين في مدى اكتساب اللغة الثانية ونوعه وسرعته، ومدى التمكُّن منها. وتفتتح المؤلفتان الفصل بمدخل لطيف مثير يدعو القارئ إلى تذكر خبراته ومعارفه السابقة في ما يتصل بالفروق الفردية، وكيفية التعويل عليها في تفسير تفوق بعض الطلاب على بعض.

ويرى كثير من الباحثين أنّ ثمةَ صفاتٍ شخصيةً (معرفية وسلوكية) تميِّز **المتعلم الجيد** من سواه من المتعلمين، ويكاد الباحثون يجمعون على أن هذه الخصائص[١] هي: الدافعية، والاتجاهات، والشخصية، والذكاء، وأسلوب التعلم. ومما جاء في الكتاب:

١. **الذكاء**. ويقاس عادة وفق اختبارات أُعِدّت خصيصًا لهذا الغرض، وتنتقد الباحثتان اختبارات الذكاء التقليدية، لأنها تركز على القواعد والمفردات؛ لأنها لا تعكس طبيعة أثر الذكاء في التواصل والتفاعل. وتشيران إلى أن كثيرًا من التربويين بدأوا يأخذون بافتراضات غاردنر حول الذكاء المزدوج لدى الأفراد.

٢. **الاستعداد اللغوي**. وهو مصطلح يشير إلى امتلاك المتعلم خصائص فطرية تساعده على تعلم اللغة بسرعة، ومن أهم هذه الخصائص[٢]: القدرة على تعرف الأصوات الجديدة وحفظها، والقدرة على فهم الوظيفة النحوية للكلمات في الجملة، القدرة على استنباط القواعد النحوية من الأمثلة، استظهار الكلمات الجديدة.

وتتحفظ الباحثتان على كثير من اختبارات الأداء، لأنها ظهرت في فترة سيادة طريقة النحو والترجمة التي تعتني عناية خاصة بالقواعد النحوية، وأن هذه الاختبارات لم تعد ملائمة مع سيادة الطرق التواصلية في تعليم اللغة، لأنها لا تقيس الكفاية التواصلية بمعناها العام.

ويظهر أنّ ثمة تفاوتًا واضحًا بين نتائج البحوث في إثبات أثر الاستعداد في تعلم اللغة الأجنبية؛ فقد وجد بعضهم أنّ عددًا من المتعلمين متمكّنون من عناصر معينة في الاستعداد، كالتذكر، وعاديون في عناصر أخرى، ومع ذلك فإن تفاوت

١ - هذه هي الفئات العامة لخصائص المتعلم الجيد، وأوردت الباحثتان اثنتي عشرة خصيصة مفصلة في ص: ١١٦

٢ - ص: ١٢١

المتعلمين في عناصر استعدادهم لتعلم اللغة الأجنبية لم يكن مؤثرًا سلبيًّا في تعلمهم. ومع ذلك كله توصي الباحثتان بأنه لابد من تنويع أساليب التدريس والأنشطة التعليمية، لتناسب ذوي درجات الاستعداد المتباينة.

٣. **أساليب التعلم**. وهو يشير إلى المسار المعرفي المفضل الذي يسلكه المتعلم في تعلم اللغة واكتسابها؛ فبعض المتعلمين يفضلون التعلُّم البصريّ، وبعضهم يفضلون التعلُّم بالاستماع؛ فهم «سَمْعيون»، وبعضهم يحتاج إلى الحركة الجسدية. ومن ناحية أخرى يمكن تصنيف المعالجة الذهنية للمتعلمين في نوعين: الذين يركزون في المعالجة الكلية، والذين يركزون في المعالجة الجزئية. ويظهر أن حسم مسألة تأثير أسلوب التعلّم في مدى التمكن اللغوي ما تزال شائكة، وتحتاج إلى دراسات كثيرة ومتنوعة، وكذا إمكانية تعديل سلوك المتعلم المعرفي لينتقل من أسلوب تعلم إلى آخر!

٤. **الشخصية**. ثمة اعتقاد بأنّ هناك سماتٍ شخصيةً تسهم في النجاح في تعلم اللغة الثانية بالرغم من عدم التثبت منها بالدراسة التجريبية أو الوصول إلى نتائج متناقضة عندما تدرس السمات الشخصية نفسها؛ فمثلاً: تشير بعض الدراسات إلى أن أصحاب الشخصية المنبسطة أقرب إلى تعلم اللغة نظرًا لمغامرتهم ورغبتهم الدائمة في تعلم الجديد، في حين وجدت دراسات أخرى على طلبة نجحوا بشكل جيد في تعلم اللغة أنهم ليسوا من ذوي الشخصيات المنبسطة.

ومن السمات الشخصية الأخرى التي درست في هذا السياق: الرهبة والتوتر والقلق والانزعاج، والاعتداد بالنفس، والتقمص العاطفي، والسيطرة، والثرثرة، وسرعة البديهة....إلخ.

ومع أن نتائج البحوث متناقضة ومتضاربة أحيانا إلا أن الباحثين يعتقدون أن الشخصية لها تأثير هائل في تعلم اللغة، وعلاقة الشخصية بتعلم اللغة علاقة معقدة، ولكن الشخصية ليست بحد ذاتها هي التي تسهم في تعلم اللغة؛ وإنما **الطريقة التي تتداخل فيها الشخصية مع عوامل أخرى تسهم أيضًا في تعلم اللغة.**

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

٥. **الدوافع والاتجاهات**. ترى الباحثتان أن الدافعية إلى تعلم لغة ثانية ظاهرة معقدة، ويمكن تعريفها في ضوء عاملين[١] هما:

١. حاجات المتعلم التواصلية. فإذا كان المتعلم راغبًا في توظيف اللغة الثانية على نطاق واسع في عمله ومهامه، وتوسيع تواصله بها زادت دافعيته، وانعكست إيجابًا على تعلمه تلك اللغة[٢].

٢. اتجاهاته نحو مجتمع اللغة الثانية؛ فإذا كان ينظر إلى مجتمع اللغة الثانية ومتحدثيها نظرة إيجابية، وكانت له رغبة في الاندماج في ذلك المجتمع، مثلاً، كان أقدر على تعلم تلك اللغة.[٣]

ويظهر أن ثمة مؤشرات عامة على قوة دافعية المتعلم لتعلم اللغة الثانية، منها: المشاركة النشطة في الصف، وإظهار الاهتمام بالموضوع، والدراسة لأوقات طويلة. ويمكن أن يسهم المعلمون إسهامًا كبيرًا في تعزيز دافعية المتعلمين أكثر من أهدافهم الذاتية إنْ كانوا يقدمون تعليمًا جاذبًا ومتميزًا شكلاً ومضمونًا وأسلوبًا.

وتورد الباحثتان بعض الأنشطة التعليمية التي تسهم في رفع مستوى الدافعية: تنشيط دافعية المتعلم للدرس، وتنويع الأنشطة والمهام والمواد التعليمية، وتحديد أهداف تعاونية أكثر منها تنافسية.

٦. **الهوية والانتساب إلى مجموعة عِرْقية**. تسهم العوامل الاجتماعية المتعددة في دافعية المتعلم واتجاهاته، ومن ثَمَّ نجاحه في تعلم اللغة الثانية، ومن هذه العوامل الديناميكية الاجتماعية، وعلاقات القوة بين اللغات؛ فمثلا متحدثو لغة الأقلية الذين يتعلمون لغة الأغلبية قد تكون لديهم اتجاهات ودوافع مختلفة عن أبناء لغة الأغلبية الذين يتعلمون لغة الأقلية، ومع ذلك يظل التنبؤ بآثار هذه العلاقات في تعلم اللغة والنجاح فيها أمرًا صعبًا جدًا[٤].

---

١ - ص: ١٣٠.

٢- وهي الدافعية النفعية أو الوسيلية.

٣ - وهي الدافعية الاندماجية أو التكاملية. وهذا كلام فيه نظر!

٤- استعملت المؤلفتان كلمة (مستحيل).

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

وتقدم الباحثتان أمثلة ونتائج بحثية تؤكد أن الطلبة ذوي الدافعية العالية لتعلم اللغة الثانية نكصوا، وتراجعوا في مواقع معينة ذات طابع ثقافي معين عندما يتعلق الأمر باختلال موازين القوى بين اللغتين الأم والهدف، أو الانتساب العرقي والهوية الاجتماعية الأصلية؛ فقد وجدت إحدى الدراسات أن الطلبة الذين أحرزوا دقة عالية في نطق اللغة الثانية كانوا أقل ولاء لمجموعتهم العرقية من أولئك الذين احتفظت لغتهم بلكنة أجنبية.

٧. **معتقدات المتعلم**. ويقصد بها أفكار المتعلم، ومعتقداته حول الأساليب المثلى في تعلم اللغة الثانية، وتعتمد هذه المعتقدات عادة على الخبرة السابقة، وعلى افتراض، صحيح أو خاطئ، أن هذا هو النمط الأنسب لتعلمهم. وتشير الدراسات القليلة في أثر المعتقدات في تعلم اللغة الثانية إلى أن معتقدات المتعلم قد تكون عاملا قويًّا يتدخل في خبرات المتعلم في داخل الدرس.

ولا شك في أن هذه المعتقدات ستؤثر في الإستراتيجيات التي يستخدمونها لتعلم مادة لغوية جديدة، وعلى المعلم أن يستنهض خبراته، ويستدعيها لمساعدة المتعلمين في توسيع مخزونهم من إستراتيجيات التعلم، وأن يكتسبوا مرونة أكبر في طرقهم في مباشرة تعلم اللغة.

٨. **سن الاكتساب**: تشير الباحثتان إلى فروقات عامة في اكتساب اللغة الثانية بين المهاجرين صغار السن والكبار؛ فالغالب أن الأطفال أقدر على اكتساب اللغة الثانية على نحو شبيه بالناطق الأصلي، وثمة ملاحظ بأن الكبار يستطيعون ذلك على نحو مختلف عن الأطفال في الملامح الصوتية وانتقاء المفردات... وغالبًا ما تربط هذه الفروق بالفترة الحرجة. **ويظهر أنه من الصعب عزو اكتساب اللغة، والتمكن منها إلى مرحلة عمرية محددة بالنظر إلى أن ثمة عوامل اجتماعية (التّعَرُّض وظروف التعلم) وعوامل نفسية أخرى تتقاطع معها تؤثر في عملية الاكتساب؛** وأدلة ذلك أن التفوق والتمكن ظهر لدى الأطفال في ظروف معينة، وظهر لدى الكبار في ظروف أخرى أيضًا، وأن كلَّ طرف منهما يتفوق في جوانب معينة إنْ وضعوا في ظروف متشابهة أو هي هي....... **فهل يعني هذا أنه ليس ثمة فترة حاسمة؟**

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

وتتساءل المؤلفتان حول فرضية الفترة الحاسمة: أهي أكثر[1] من مجرد لهجة؟

الغالب أن دعاة الفترة الحرجة يعتمدون على الملامح الصوتية (اللّكنة) في إثبات فرضيتهم بأن من تجاوز هذه الفترة سيظل محتفظًا بملامح لغته الأصلية[2]، ولكن هل تقتصر دلائل الفترة الحرجة على اللكنة فقط؟ الظاهر أن ثمة دراساتٍ وأبحاثًا ميدانية في جوانب من التمكن اللغوي تؤكِّد فرضية الفترة الحرجة، ومنها:

أ. **الإدراك البدهي للصحة النحوية؛ فقد** قدمت الباحثتان نتائج دراسة تجريبية على طلبة يتعلمون الإنجليزية في أمريكا، وكان القصد أن يصدروا حكمًا على الصحة النحوية والصرفية لعدد من جمل الاختبار، وقد أظهرت الدراسة أن سن التعلم والوصول إلى أمريكا أسهم في تفوق الأصغر سنًا في الحكم على صحة جمل الاختبار، واقترابها من أداء الناطق الأصيل.

ب. **مُعَدَّل التعلم**. ثمة مقولة بأن الكبار يتميزون عن الأطفال والمراهقين في تعلم اللغة في ميزة واحدة هي السرعة في التعلم. وتذكر الباحثتان دراسة صممت لهذا الغرض، وانتهت إلى أن المراهقين جاؤوا في المرتبة الأولى ثم الكبار وأخيرًا الأطفال، ومع مرور الزمن صار الأطفال أسرع تعلمًا، ومع ذلك ظلَّ المراهقون يحتفظون بالتفوق في معدل الاكتساب العام، وحسب من أجرى الدراسة فإن هذه النتائج تقدم دليلا على انتفاء وجود فترة حاسمة، رغم أن باحثين آخرين فسروا هذه النتائج بطريقة مختلفة؛ فبعض المهام كانت صعبة على الأطفال الصغار.

في أي سن يجب أن يبدأ تعلم اللغة الثانية؟

يظن كثير من الناس الذين لم يسمعوا بفكرة الفترة الحاسمة أن الأطفال أقدر على اكتساب اللغة الثانية، ولذلك لابد من التبكير في تعريضهم لتلك اللغة. ولكن الدراسات أثبتت أن الكبار قادرون على تحقيق تمكن في اللغة الثانية بسرعة واطراد.

١ - من الأساليب المتأثرة بالترجمة الحرفية، وصوابها: أهي لكنة فَحَسْب؟

٢ - هناك آراء متعددة حول أن الفترة الحرجة (حاسمة) ليست فترة واحدة وإنما فترات متعددة: للأصوات وللنحو، ولعل ميريل سواين اكثر من دافع عن هذا الرأي. انظر كتاب:

VanPatten B. and Alessandro G.Benati,(2010), Key Terms in Second Language Acquisition, Continuum International Publishing Group, London.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

ومع ذلك فلابد من التلبُّث والتمَهُّل قبل إصدار حكم حول السن الملائمة لبدء تعليم اللغات الأجنبية.

ويظهر أن هناك أدلةً قويةً على وجود قيود في اكتساب اللغة تتعلق بنضج الفرد، وأن التمكن باللغة الثانية يتوقف على عوامل نفسية واجتماعية متعددة (الاستعداد، والدافعية، والظروف الاجتماعية الملائمة، والهوية العرقية.....إلخ). وأن ثمة ظروفًا تعليمية معينة تضمن اكتساب اللغة على نحو قريب من أبناء اللغة بغض النظر عن السن التي يبدأ بها اكتساب اللغة الثانية.

ثم كان الملخص مربوطًا بالدعوة الافتتاحية إلى تذكر خبرات سابقة، ويجيء الربط دعوةً لتعزيز الفرضيات التي تدعم خبرات المعلمين (القراء) السابقة التي تذكروها. ومع أن الوصول إلى ربط حاسم بين الفروق الفردية ونجاح التعلم ما يزال بعيدًا إلا أن الباحثتين تخلصان إلى ضرورة عناية المعلم بالفروق الفردية، وخلق بيئة تعلم يستطيع فيها كثير من المتعلمين النجاح في تعلم اللغة الثانية.

الفصل الرابع : لغة المتعلم

يعتني هذا الفصل بدراسة نظام اللغة الثانية الذي يبتدعه المتعلم في سعيه لبناء نظام شبيه بنظام الناطق الأصيل، أي: دراسة مُخرجات التعلم في مراحلها المتعددة، وما يعرض لها من تطورات وتغيرات، إضافة إلى عنايته بجوانبَ محددةٍ من عملية الاكتساب؛ كاكتساب البعد التداولي وتنمية المفردات والنظام الصوتي.

وفي مدخل (**دراسة لغة متعلم اللغة الثانية**) ترى الباحثتان أن ثمة أسئلة بحاجة إلى إجابة علمية دقيقة أو قريبة لفك أسرار لغة المتعلم، ومن هذه الأسئلة: هل هناك تتابع تطوري في اكتساب اللغة الثانية؟ **وكيف تؤثر المعارف السابقة باللغة الأولى في اكتساب اللغة الثانية أو الثالثة؟ وكيف يؤثر التعليم في اكتساب اللغة الثانية؟ وهل ثمة فروق بين المتعلمين الذين لا يحتكون باللغة إلا في قاعة الدرس والمتعلمين الذين يستخدمونها؟**[١]

وسعيًا للإجابة عن هذه الأسئلة تناقش الباحثتان جملة من القضايا، هي:

---

١ - انظر ص: ١٥٥.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

١. التحليل التقابلي وتحليل الأخطاء واللغة المرحلية.

نظر كثير من الباحثين إلى نظام اللغة الهدف الذي ينتجه المتعلم على أنه نسخة محرفة من اللغة الأم؛ وكانوا يفسرون ذلك تفسيرًا سلوكيًّا مفاده النقل السلبي اللاواعي الذي تهيمن فيه اللغة الأم على النظام الجديد. ومن هذه الرؤية النفسية السلوكية ظهر التحليل التقابلي بوصفه حلا إجرائيًّا ومنهجًا علميًّا يمكنه التنبؤ بالصعوبات والمشكلات التي ستواجه المتعلم بتأثير من هيمنة اللغة الأم.

ولما ظهر لكثير منهم أن كثيرًا من الأخطاء التي يقع فيها المتعلمون لا ترجع إلى اللغة الأم انتقلوا إلى التعامل الواقعي بدلاً من الافتراضات والتنبؤات؛ فظهر تحليل الأخطاء منهجًا للتعامل مع الأخطاء الفعلية التي يرتكبها المتعلمون.

وقد أظهر تحليل الأخطاء أن لغة المتعلم أقرب إلى الانتظام والاطراد، وأنها نظام مختلف يمثل مرحلة انتقالية بين اللغة الأم واللغة الهدف، وقد سماها (لاري سِلِنْكَر) **اللغة المرحلية**. ومن خصائص هذه اللغة أنها تتمتع بمزيج من الخصائص من لغة سبق تعلمها ومن اللغة الثانية وخصائص لغوية عامة. كما تتميز اللغة المرحلية بأنها نظامية متطورة. ثم استخدم سِلِنْكَر مصطلح **التَّحَجُّر** إشارة إلى ملامح لغوية تثبت عند المتعلم و» تتأبّى على التغير«، وأكثر ما يكون هذا لدى المتعلمين الذين يتلقون تعليمًا منتظمًا في الصفوف.

ثم قدَّمت المؤلفتان نماذج لمتعلمي لغات متنوعة تُظْهِر أخطاء متنوعة بين الطلاب؛ وبعض هذه الأخطاء مشتركة بينهم وبعضها متفاوت تفاوتًا سببه غالبًا مدى اقتراب اللغة الأم من اللغة المتعلمة. ومن أنواع الأخطاء التي ظهرت[١]:**الأخطاء التطورية وأخطاء التعميم، وأخطاء التبسيط، وأخطاء النقل من اللغة الأم (التداخل)**.

وتتوقف الباحثتان عند صعوبة تفسير أخطاء المتعلمين ولاسيما عندما يستخدمون آليات داخلية للتحايل ومنها (**التّحاشي: الاجتناب**)؛ إذ يميل المتعلمون إلى تحاشي العناصر اللغوية الصعبة أو التي يدركون أنهم ليسوا متمكنين منها.

١ - ص: ١٦١-١٦٢.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

٢. تسلسل النمو

ثمة إشارات كثيرة تُظهر أن متعلمي اللغة الثانية يسلكون مسالك متشابهة في اكتساب الخصائص النحوية بصرف النظر عن اللغة الأم. وتقدِّم الباحثتان نماذج متعددة لدراسات تطبيقية قصد التحقق من حقيقة هذا التسلسل. ومنها: دراسات المورفيمات النحوية، ودراسات تسلسل اكتساب النفي، ودراسة اكتساب ضمائر الملكية، وجملة الصلة، والإشارة إلى الماضي.

٣. الانتقال خلال تسلسل التطور:

ويتوقف الكتاب عند قضية مهمة مفادها أن اللغة المرحلية متطورة ومتغيرة، ومن الطبيعي أن تمر بمراحل نمو وتَراجُع متعددة وفقا لظروف التعليم والتعلم والتعرض اللغوي؛ فليس الإيمان بوجود تسلسل للتطور مفضيًا إلى ضرورة أن تتابع هذه المراحل دائمًا باتجاه الأمام.

٤. المزيد عن تأثير اللغة الأولى:

فَقَدَت نظرية التحليل التقابلي بريقها مع عجزها عن تفسير أخطاء المتعلمين، وتوقفت **جاكلين شاختر** تحديدًا إلى تأثيرٍ مختلفٍ للغة الأم هو **التحاشي**؛ فقد رأت شاختر أن متعلمي اللغة الثانية يدركون أنه يصعب عليهم فهم بعض القواعد اللغوية وتطبيقها، لاختلافها البيِّن عن لغتهم الأم؛ لذلك يهربون منها، ويتحاشونها[1]. ووجد آخرون أن إدراك المتعلمين يبلغ حدّا إيجابيًّا حين يدركون أن بعض التعابير الاصطلاحية والاستعارات خاصة باللغة المتعلمة فقط.

ثمَّ ينتقل الكتاب لمناقشة ثلاثة موضوعات رئيسية في لغة المتعلم هي: المفردات، والتداولية، والأصوات. وفي ما يلي تفصيل ما جاء فيها:

المفردات:

تناول الكتاب أهمية المفردات في تعلم اللغة الثانية وامتلاكها استقبالاً وإنتاجًا. وتعدُّ قضية كَم المفردات وحجمها اللازم لبلوغ كفاية لغوية وتواصلية مناسبة هَمًّا مقيمًا وموضوعًا خلافيًّا.

1 - Schachter.J, An Error in Error Analysis, language learning, V:24. NO:2, pp: 205-214.
وقد نشرت ترجمة للمقالة في كتاب محمود صيني واسحق الأمين « التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، ص:١٨٩-١٩٨.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

ثم إن الأطفال أبناء اللغة الأم يمتلكون ظروف تعرُّض مهمة تمكنهم من التفوق على متعلمي اللغة غير الناطقين بها بالنظر إلى حجم التعرض، وتنوعه واقتدارهم على فهم المعاني من السياقات. ويمثل تخمين المعنى من السياق تحديًا كبيرًا للمتعلمين الأجانب؛ ذلك أن نجاح هذه الإستراتيجية يعتمد على مقدار فهم المتعلم لمفردات السياق، وعلاقاتها الدلالية والنحوية.

وتحتج الباحثتان برأي «بول نيشن» في التعرض للمفردات؛ إذ يرى أن تعرض المتعلم للمفردة حوالي ستة عشر مرة كفيل بفهمها، ومع ذلك فإن التكرار وحده ليس كفيلاً باستدخال المفردة وفهمها. وثمة عوامل تسهل اكتساب المفردات، ولاسيما إن كانت مفرداتٍ شقيقةً تحمل المعنى نفسه في اللُّغتين، وبعضها صعبة لاختلاف أصول اللغتين.

ويرى كراشن أن افضل طريقة لنمو المفردات هي (القراءة من أجل المتعة)[1]، ولكن المؤلفتين تحترسان من هذا الرأي وتعميمه بضرورة فهم بقية عناصر السياق، وأن كثيرًا من مفردات الروايات والنصوص الأدبية نادرة الاستعمال، ولن تتاح فرص للمتعلمين لاستعمالها في حياتهم اليومية. ويرى آخرون أن انخراط المتعلمين في نشاطات تواصلية تتطلب استعمال مفردات جديدة مفيد جدًا، كما هو الحال في **تدوين المذكرات والبحث في القاموس، ومراجعة ما سبق تعلمه.**

ويطرح الكتاب في آخر هذه الفقرة مجموعة من التساؤلات تؤدي الإجابة عنها إلى معنى «معنى فهم المفردة».

التداوليّة:

وتعتني بكيفية استخدام اللغة وتفسيرها وفق أعراف المجتمع وثقافته المتوارثة المكتسبة بالممارسة الاجتماعية؛ فالمتعلم بحاجة إلى فهم مقاصد الكلام المجازية والمعاني الضمنية، وأساليب التأدب والمجاملة ....إلخ. وتشير الباحثتان إلى تقدم بطيء في دراسة تداولية اللغة الثانية[2] واكتسابها بالتركيز على جوانب ووظائف تداولية في سياقات تواصلية متعددة، ومن أهمها دراسة الطلب في اللغة الإنجليزية، وكيفية

١ - ص: ١٩٦.

٢ - يعاني مجال تعليم اللغة الأجنبية من فقر كبير في الدراسات التداولية باللغة العربية، ويكاد يقتصر على ما ترجمه وأنجزه سعد بن محمد القحطاني.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

تدريسه للمتعلمين. واعتنى الكتاب بتقديم مراحل اكتساب تداوليات اللغة الثانية كما اقترحها (كاسبر وروز)، وهي مراحل تتدرَّج من المعنى الحقيقي الذي يُفْهَم من ظاهر العبارة وشكلها النحوي انتهاءً بإنتاج المعنى العرفي التداولي إنتاجًا صحيحًا وفق أعراف اللغة الهدف.

كما توقف الكتاب عند إحدى الإشكاليات المنهجية في تداولية اللغة الثانية: **هَلْ تُكْتَسَبُ بالتَّعْرُّض فقط أم يمكن تعليمها تعليمًا صريحًا مقصودًا وبشكل مباشر؟** ويظهر أنه يمكن تعليم الوظائف والمقاصد التداولية تعليمًا صريحًا مباشرًا داخل الصف.

الأصوات:

يشير الكتاب إلى أن الاهتمام بالأصوات وتعليمها تراجع كثيرًا مع تراجع الطريقة السمعية الشفوية، وتركيزها على الملامح النطقية لمضاهاة الناطق الأصيل. ومع ذلك كله فإن تعليم الفونيمات فوق القطعية ما يزال مهماً وبحاجة إلى عناية وتدريب، ولاسيما عند تباين النظامين في اللغة الأم واللغة الهدف.

كما يشير إلى أن قضية الاقتراب من نطق ابن اللغة لم تعد قضية مركزية بالنظر إلى وضوح النطق وقدرة المتعلم الأجنبي على الإفهام وإيصال الرسالة والمعاني المقصودة.

وتنتهي الباحثتان إلى القول: إن تعليم النطق بمعزل عن السياق ليس كافيًا، وأن مزيجًا من التعليم والتعرض والخبرة والدافعية أمر لا مندوحة عنه، وأكثر من ذلك.... أن الوصول إلى نطق قريب من نطق الناطق الأصلي هو إنجاز لم يصل إليه الغالب الأعم من متعلمي اللغة الثانية.

الفصل الخامس: مراقبة التعلم والتعليم في قاعة درس اللغة الثانية

يناقش هذا الفصل وجهين من وجوه تعلم اللغة هما: التعلم الطبيعي[1] بالممارسة الفعلية للغة، والثاني تعلمها في غرفة الصف، وينتهي من هذا العرض إلى تقديم منهجين في مراقبة التفاعل الصفي وغرفة تعليم اللغة الثانية، هما: **خطط المراقبة، والمنهج الإثنوغرافي.**

١ - لعلَّه كانَ أدقَّ أن يستعمل مصطلح (اكتساب) لأن المتعلم يستدخل مفردات اللغة الهدف وتراكيبها وتداوليتها استدخالاً غير مقصود بالتفاعل الطبيعي مع الناطقين باللغة الهدف ومع معطيات مجتمعها.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

وتُقدِّم الباحثتان نموذج التعلم في البيئة الطبيعية، ونماذج أخرى من التعلم داخل غرفة الصف.

وهما تريان أن التعلم في بيئات الاكتساب الطبيعي[1] يتميز بأنه:

- يقدم تعرضا كليًّا للمتعلم (مفرداتٍ وتراكيبَ وخطابات) في إطار الحدث التواصلي كاملاً.
- لا يعتني بتصحيح الأخطاء ما دام الفهم الكلي متحصِّلاً.
- مدى تعرُّض المتعلم للغة مرتفع جدًّا بالتعرض المباشر المقصود أم التعرض العرضي بالسماع.
- يتواصل المتعلم مع ناطقين أصلاء أكفياء يتحدثون اللغة بطلاقة ودقة.
- يتعرض المتعلم لأنماط كثيرة ومتنوعة من التفاعلات اليومية، ولا تقتصر على نوع واحد.
- لابد للمتعلم من استخدام معرفته اللغوية مهما كانت ضئيلة للتواصل مع الناس، وإن كان من المتقدمين فإنه سيسعى إلى تجنب الأخطاء.
- قد يجد المتعلم مدخلات مُعَدَّلة في الحوارات الثنائية، ويصعب ذلك في الحوارات التي يشترك فيها كثير من الناس.

أما بيئات التعليم المرتكز على التراكيب فتتميز بأنها :

- تقدم العناصر اللغوية، وتمارس معزولة عن السياق وبالتدريج.
- تصحح الأخطاء كثيرًا، وللدقة أولوية على التفاعل المفيد.
- وقت التعرض (التعلم) محدود بساعات عدة أسبوعيًّا.
- يقتصر التواصل مع الناطقين الأصلاء في مواقف التعلم على المعلم(٢).
- يتعرض المتعلمون إلى أنماط خطابية تواصلية محدودة تكاد تقتصر على نمط الخطاب الصفي التعليمي، وأنماط الخطاب المكتوب التي يقدمها الكتاب.

١ – ص: ٢١٤.

٢ – ونحترز بالقول: إن كان المعلِّم ناطقًا أصيلاً باللغة.

- يتعرض المتعلمون لضغط شديد من أجل أن يتعلموا بسرعة ودون أخطاء منذ البداية.
- غالبًا ما يستخدم المعلمون لغة الطلاب الأم في إدارة الصف وتوجيهه.

ويتميز التعليم في بيئات تعليم اللغة اتصاليًّا بأنّ:

- اللغة ميسرة، لتكون مفهومة من خلال السياق، وحركات الجسد، والتدرج التركيبي.
- التركيز على المعنى لا على القواعد مع عناية قليلة بتصحيح الأخطاء من خلال التفاوض حول المعنى والاستيضاح وإعادة الصياغة.
- وقت التعلم محدود، ولاسيما إن كان عدد طلبة الصف كبيرًا، وتكون الجدوى أكبر عندما يعمل الطلاب في ثنائيات.
- يغلب أن يكون المعلم هو الناطق الأصلي الوحيد، إن كان كذلك، ويتعرض المتعلمون للغة مرحلية ينتجها زملاؤهم قد تحتوي على أخطاء، ولكنها تساعدهم في التفاعل.
- تقدم أنواع مختلفة من الخطاب، كالقصص، وتمثيل الأدوار، واستخدام المواد الحقيقية الأصيلة، أو نصوص معدلة.
- يقل ضغط الدقة والصواب على المتعلمين مقارنة بالطرق الأخرى، ويكون التركيز على المعنى والفهم أكثر من الدقة.
- اللغة المبسطة ملمح مهم في التعليم التواصلي، والمعلم يبذل جهودًا كبيرة؛ ليتواصل مع المتعلمين بلغة مفهومة.

وبعد هذا التقديم تقدم الباحثتين طريقتين لدراسة التعليم والتعلم في قاعة الدرس هما: خطط المراقبة والمدخل الإثنوغرافي.

الطريقة الأولى: خطط المراقبة

تقوم دراسات المراقبة على تحديد ملامح معينة مسبَّقًا، لدراستها في الصف بناءً على افتراضات مسبَّقة حول علاقة سلوك تعليمي معين بمدى تعلم الطلاب. وقد

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

وضعت المؤلفتان معايير محددة لمراقبة التعليم والتعلم في الصف؛ لتكون أداة يتدرب بها المعلمون والباحثون من ناحية، ولتكون أداتها في عرض نماذج وأمثلة من دراسات فعلية ومحاكمتها. وهذه المعايير هي[1]:

١. الأخطاء؛ في لغة المعلِّم والمتعلِّم.

٢. تصحيح الأخطاء؛ هل تُصَحَّح الأخطاء؟ ومن يصحّحها؟

٣. الأسئلة الحقيقية التي يسألها المعلمون والمتعلمون طلبًا للمعلومة.

٤. أسئلة الكشف التي يسألها المعلم توثُّقًا من معرفة الطالب.

٥. مناقشة المعنى؛ تفاوض المعلم والمتعلمين للوصول إلى فهم مشترك للمادة المعلَّمة.

٦. تعليقات عن اللغة؛ الحديث المباشر عن اللغة وقواعدها ونظامها.

وتقدِّم الباحثتان نماذج تفاعلية صفية وبحثية وتناقشانها في إطار المراقبة السابق ومعاييره[2] واحدًا فواحِدًا، وفي إطار المقارنة بين طرق التدريس المختلفة، ولاسيما الطريقة التواصلية وطريقة المحتوى.

الطريقة الثانية: الإثنوغرافيا

وتعتني هذه الطريقة بوصف السلوك التعليمي التعلمي دون وضع أطر مسبَّقة للدراسة، وتعتني بدراسة التعليم والتعلم، والحقائق الاجتماعية، والثقافية والسياسية التي تَحَفُّ بالعملية، وتؤثر في تطور المتعلم معرفيًّا. ويغلب أن تعتمد هذه الطريقة على مراقبة المعلِّم للتفاعل الصفيّ، وتسجيله تسجيلاً دقيقًا لتفسيره واستثماره في تطوير عملية التعليم والتعلم.

وقدَّمت الباحثتان ثلاثة نماذج بحثية لهذه الطريقة وصَّفتها بـ: **اللغة في البيت والمدرسة**، و**عزل متعلمي اللغة الثانية في المدارس الابتدائية**، و**التغير الاَجتماعي السياسي وخطاب قاعة تعليم اللغة الأجنبية**.

١ – ص: ٢٢١. وقد ظهرت هذه المعايير في شكل جداول للمقارنة بين أنماط مختلفة من الدراسات قصد المفاضلة بينها.

٢ – يَعْسُر على الباحث تلخيص هذه الدراسات لتماسكها وتعالق عناصرها؛ ولذلك فإن قراءة الكتاب خير وسيلة لتفهم المقاصد.

وهي نماذج لا تقتصر على دراسة الموقف الصفي، ولكنها تتجاوزه إلى تفسير مسببات بعض جوانب هذا الموقف وسلوك المتعلمين والمعلمين أكانت أسبابًا اجتماعية أم ثقافية أم سياسية.

ثم كان ملخص الفصل.

الفصل السادس: تعلم اللغة الثانية في قاعة الدرس

يتوقف هذا الفصل عند عدد كبير من البحوث والدراسات العلمية التي تعاين الموقف التعليمي التعلمي داخل الصف. وهو يقصد إلى الإجابة عن السؤال: **ما أفضل طريقة لتحسين تعلم اللغة في قاعة الدرس؟**

وترى الباحثتان أن السبيل إلى إجابة موثوقة عن هذا السؤال إنما تتأتى بالبحث الذي يعتني بفحص العلاقة بين التعليم والتعلُّم. وتوصِّف الباحثتان ستة اقتراحات ونماذج من التفاعل الصفي لبيان كيفية تجسيد هذه الاقتراحات أداءً فعليًا داخل الصف مقرونة بنتائج البحوث العلمية التي تساعدنا في تقدير أهمية تلك المقترحات؛ وهذه المقترحات وفق تسمية الباحثتين هي:

١. تَعَلَّمِ الصحيحَ منذ البداية.

تُقَدِّم الباحثتان للمقترح بالأفكار التالية:

- تعريف بطريقة النحو والترجمة وتركيزها على التراكيب المتقابلة في اللغتين الأم والهدف، وعنايتها بالقراءة التدريجية، وشرح المعلم لقاعدة نحوية معينة، وما يليها من تطبيق المتعلمين عليها.
- التعريف بالطريقة السمعية الشفوية، وتركيزها على مهارة الكلام من منطلق سلوكي يقوم على التقليد والمحاكاة.
- انتقاد تطبيق الطريقة السمعية الشفوية إجرائيًا؛ إذ لم تكن الفرص تتاح للمتعلمين، ولاسيما المبتدئين للتحدث بحرية وتلقائية خوفًا من الخطأ ومنعه قبل وقوعه.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

أما أمثلة[١] هذا المقترح فتتمثل في مثالين هما:

١. تدريس المضارع البسيط في الإنجليزية. تعلّق الباحثتان على المثال بأن الحوار ليس ذا علاقة بما يجري في الصف، وأن تركيز المعلم كان على الاستعمال الصحيح للفعل.

٢. مجموعة متعلمين للغة الإنجليزية أعمارهم ١٢سنة، وفيه يردد المتعلمون ما يقوله المعلم تمامًا دون أدنى تفكير أو فهم للمعنى.

وتفضي نتائج البحث في هذا الموضوع إلى القول بصعوبة اختبار فرضية أن التركيز على الشكل في المراحل المبتدئة يؤدي مع الزمن والتعليم إلى مستويات عالية من المعرفة والأداء اللغوي أكثر مما يؤدي إليه التركيز على المعنى.

وتقدم الباحثتان دراستين وصّفتها بأنهما: تدريبات الـأنماط السمعية الشفوية، والنحو مع الممارسة الاتصالية. وقد تناولت الدراستان قضية التكرار والتركيز على الشكل وبنية التركيب. ثم تفسِر الباحثتان نتائج هاتين الدراستين بالقول: إن نتائجهما تدعم القول بأن المتعلمين يحتاجون إلى فرص للتدريب على الاتصال في سياقات تركز على الفهم والتعبير عن المعاني.

وخلاصة الرأي[٢] أن التركيز على الأشكال اللغوية الصحيحة دون عناية بالمعنى والوظائف التواصلية فيه جوانب قصور مهمة، وليس ضَمينًا حقًّا بأنْ يَبْلُغ بالمتعلم طلاقةً لغويةً متقدمة.

٢. فَقَط اقْرأ...... واسْتَمِعْ[٣].

يقوم هذا الاقتراح على فكرة مؤداها أن اكتساب اللغة إنما يحدث عندما يتعرض المتعلمون إلى لغة مفهومة بالاستماع أو القراءة أو كليهما؛ وفق مفاهيم ستيفن كراشين.

---

١ - يصعب تقديم الموقف الصفي كما ورد في الكتاب ولذلك أحاول توصيفه مذيَّلا بتعقيب المؤلفتين، وكذا القول في الدراسات التي تقدمها الباحثتان استدلالاً على وجهة نظرهما.

٢ - خلاصة الرأي في نهاية كل قضية إنما هو إعادة صياغة رأي الباحثتين بلغتي الخاصة.

٣ - اختلف ترتيب عناصر العبارة في الأصل.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

وتقدم الباحثتان مثالا يبين كيف يوظف بعض المدرسين هذا المبدأ في تعليم اللغة داخل الصف بإتاحة الفرصة أمام الطلاب لانتقاء ما يريدون من رفوف المكتبة لقراءته أو الاستماع إليه دون أي تدخل من المعلمة. وظاهر أن هذا السلوك إنما يستند إلى فكرة مفادها أن المتعلم لا يحتاج إلى تدريب أو ممارسة للغة كي يتعلمها، ولا حاجة به إلى تكلمها إلا عندما يطلب منه ذلك!!!

أما نتائج البحوث المرتبطة بهذا الاقتراح فتمثلها بحوث درست التعليم القائم على فهم المادة اللغوية ومعالجتها بما يزيد احتمالية لفت نظر المتعلمين إلى الشكل والمعنى معًا.

وهي دراسات وبحوث تنطلق من فكرة (**الاكتساب المرتكز على الفهم**)، وتفضي نتائج هذه الدراسات إلى أن المتعلمين تعلمًا قائمًا على الفهم ستنمو كفاياتهم اللغوية نموًا كبيرًا بناءً على تعرضهم المستمر والمكثَّف للغة يفهمونها، وأنَّ هذا النوع من التعليم يمكن أن يكون بداية ممتازة لمساندة طرق تعليمية أخرى للمتعلمين المتقدمين.

ومع ذلك كلِّه فإن كثيرًا من البحوث والخبرات والتجارب ترفض فرضية كراشن التي تقول إن اللغة المفهومة كافية للتعلم.

٣. لِنَتَكَلَّمْ.

يقدم هذا المبدأ فكرة المدافعين عن ضرورة دخول المتعلمين في حوارات تفاعلية بلغة مفهومة بما يدفعهم إلى الانخراط في عمليات تفاوض حول المعنى المشترك المقصود تبليغه، ووفقًا لنظرية التفاعل فإن عمليات التفاعل هذه بما يكتنفها من تعديلات وتكييفات في الحوارات، تؤدي إلى اكتساب مفردات اللغة، وقواعدها، وتراكيبها، ومعاني هذه التراكيب، واستعمالاتها.

وتُعَوِّل نظرية التفاعل على دور التعديلات التي يُحْدِثُها المعلم لتصبح المدخلات (المادة الحوارية) مفهومة، ومن هذه التعديلات: الاستيضاح، أو طلب الإعادة، أو إعادة صياغة الكلام بطريقة أخرى...إلخ[1].

١ - هذه العمليات نماذج من التعديلات التي يجريها المعلم على حديثه في أثناء تعليم اللغة بناءً على طلب المتعلمين أو بناء على استنتاج المتعلم أن بعض المتعلمين لم يفهم المقصود، وتسمى هذه العمليات التفاعلية بـــ(المُدْخلات المُعَدَّلة) وفق نظرية التفاعل لمايكل لونغ.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

ويُقَدِّم الكتاب نموذجين عدَّهما مثالين مفيدين مقارنة بغيرهما من التفاعلات العبثية التي لا تفيد في الوصول إلى المعنى المراد تعليمه. ثم تنتقل الباحثتان إلى النظر في هذا المبدأ من منظور بحثي، وذلك بمعاينة عدد من الدراسات التطبيقية.

وينتهي الكتاب من استعراض هذه الدراسات المتنوعة في كم التفاعل ونوعه وأثر ذلك في اكتساب اللغة الثانية إلى أنَّ لها أثارًا إيجابية، ومن ذلك أن كيفية تنظيم التفاعلات الثنائية والجماعية تسهم في تنمية اللغة الثانية، وأن التعديلات التي يقدمها المعلمون عامل مساعد في تيسير التعلم، وتنمية الكفايات، كما أظهرت أن لتصحيح الأخطاء المباشر تأثيرًا إيجابيًّا آنيًا في تعلم اللغة الثانية.

٤. اثْنان لِواحد.

ويشير هذا المدخل إلى التعليم القائم على المحتوى؛ وفيه يكتسب المتعلمون اللغة الثانية في أثناء دراسة محتوى علمي ومعرفي بتلك اللغة. ويقدم الكتاب عددًا من الدراسات التي تتفحص نقديًا أثر التعليم القائم على المحتوى في تنمية مهارات المتعلمين اللغوية، وقدراتهم الأكاديمية.

وتخلص الباحثتان من نتائج هذا الدراسات إلى أنّ للتعليم المرتكز على المحتوى مزايا عديدة أهمها: أنه يزيد من مدة التعرُّض للغة الهدف، ويزيد الحاجة الحقيقية للاتصال، ويحفِّز المتعلمين إلى اكتساب اللغة بغية فهم المحتوى. أما المتعلمون الكبار فإنهم يجدون في هذا النوع من التعليم تحديًا معرفيًا ومثيرًا للاهتمام لا يتوافر غالبًا في برامج تعليم اللغات الأجنبية الأخرى؛ خاصة حين تصمَّم الدروس لتعليم قاعدة نحوية معينة[١].

ولكنَّ لهذا المدخل مشكلاتٍ متعددةً، أهمها أن الطلاب بحاجة إلى وقت طويل ليبلغوا كفايات لغوية تمكنهم من التعامل مع المحتوى المعرفي وفهمه، أما طلاب الأقليات العرقية فإنهم يظلون لفترة زمنية يفتقدون إلى الطلاقة اللغوية التي تتلاءم مع سنوات دراستهم محتوى بلغة أجنبية.

١ - ص: ٣٠٠-٣٠١.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

٥. عَلِّمْ ما يُمْكِنُ تَعليمُهُ.

ويدافع هذا المقترح عن فكرة تفاوت المادة التعليمية، وتدرج المتعلم في اكتسابها انطلاقًا من طبيعة بنيتها، وهو ما يُعْرَفُ بتسلسل التطور في اكتساب اللغة الثانية؛ وبناء عليه فإنه ينبغي ترتيب المواد التعليمية، وبناء المواقف الصفية بناءً متدرجًا وفق صعوبة المهمات التي ينبغي على دماغ متعلم اللغة الثانية القيام بها[١].

ويقدم الكتاب مجموعة أمثلة من مواقف صفية على أثر تقديم مرحلة ما على مرحلة أخرى من مراحل تسلسل الاكتساب وتعلم اللغة. ثم يقدم جملة من الدراسات التي عملت على تفحص هذا المبدأ.

ومع أن بعض نتائج هذه الدراسات تشير إلى استفادة المتعلمين حين تعلموا تعليمًا انطلق من كفاياتهم السابقة، وتعلمهم المرحلي الذي يسبق مرحلة التعلم إلا أن بعض الدراسات تقدِّم أدلة مناقضة، ولا تدعم هذا المقترح والفرضية.

٦. تَعَلَّمِ الصَّحيح حتى النهاية.

يعتني أنصار هذا المبدأ بالتدريس المرتكز على المعنى والمحتوى، ومع ذلك فإنهم يقدّرون التعليم المرتكز على الشكل؛ إذ يرون أن تعرض المتعلمين للمفردات والتراكيب والنحو تعرضًا كافيًّا يكفل لهم دعمًا إضافيًا ومفيدًا في اكتساب اللغة الثانية، وتنمية كفاياتهم.

وتقدِّم الباحثتان أمثلة ومواقف صفّيّة واقعية لتحقق هذا المبدأ، ثم تقدِّمان مجموعة من الدراسات ونتائجها المفيدة في دعم هذا المبدأ ولو جزئيًّا.

وتخلص الباحثتان إلى تفسير نتائج تلك البحوث بأنها تدعم فرضية أن التعليم الذي يركز على الشكل وتصحيح الأخطاء في البرامج الاتصالية، وبرامج التركيز على المحتوى يمكن أن تحسِّن استخدام المتعلمين لقواعد معينة. وتظهر النتائج أيضًا أن هذا التعليم لا يدوم طويلاً دائمًا.

١ – يشبه أن تكون فكرة «مصفوفة المدى والتتابع» في السياق التربوي منطلقة من هذا المبدأ؛ إذ لا يمكننا، مثلاً، تدريس (كان وأخواتها) و(إنَّ وأخواتها) قبل استنفاد موضوع المبتدأ والخبر، ولا يمكننا تدريس البناء للمجهول قبل تدريس الجملة الفعلية وعناصرها، ولاسيما عندما يكون الفعل متعديًّا.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

وتُذَيّل الباحثتان هذا العرض الشائق بأفكار ضمنية مستقاة من بحوث قاعة الدرس يمكن استثمارها في تعليم اللغة الثانية، وترقية كفايات المتعلمين هي[1]:

١. أفضل التعليم ما جمع بين الشكل والمضمون.

٢. أن طريقة النحو والترجمة والطريقة السمعية الشفوية مفيدتان في تعليم اللغة والتمكُّن منها، ويمكن أن تتكاملا مع الطريقة التواصلية إن دُعِّمت المهارات التواصلية والتفاعلية للجمع بين «الدقة» و«الطلاقة».

٣. أفضل التعليم ما يجمع بين فهم المحتوى، والتنبيه للملامح اللغوية بوصفها جزءًا من عملية التعليم.

٤. التعليم وفق مبدأ «تسلسل التطور»(٢) لا ينطبق على جميع المواد التعليمية، وقد يكون مساعدًا للمتعلمين في رسم طموحات محددة حول مستوى الطلاب المستقبلية، وقد يكون أداة لقياس نمو دقتهم اللغوية لاحقًا.

ثم يكون الملخص توجيهاتٍ مبنيةً على خلاصة دراسات هذا الفصل والمواقف التعليمية المعروضة فيه، وتنطلق هذه التوجيهات من خلاصة عامة هي:

> إن البيانات التي تقدمها الدراسات التي أجريت على قاعات الدرس تدعم الفكرة القائلة بأن التعليم الذي يركز على القواعد وتصحيح الأخطاء في سياق البرامج الاتصالية أكثر فاعلية في تحسين تعلم اللغة الثانية من التعلم المحصور في التركيز على الفهم أو الدقة أو الطلاقة فحسب[3].

وهذه التوجيهات هي:

- يجب ألا يتردد المعلم في تصحيح الأخطاء المتكررة التي يبدو أن المتعلمين لا يلحظونها دون لفت نظرهم إليها.

١ - صغتها بلغتي من ص: ٣٣١-٣٣٥.

٢ - وقد يبدو هذا المبدأ متفاوت التحقق؛ فإنه من الصعب تدريس (كان وأخواتها) قبل المبتدأ والخبر، ولكنه قد يبدو معقولاً تدريس الإثبات والنفي معًا وفي وقت واحد (سوف/ لن).

٣ - ص: ٣٣٦.

- التنبه للأخطاء المشتركة بين أبناء اللغة الواحدة، ومن ثم الإشارة إلى الاختلاف بين تركيب ما في اللغة الأم واللغة الهدف.
- ابتداع سياقات تُقْحِم المتعلمين في ممارسات تواصلية تساعدهم على تمثُّل يربط بين الاستعمال اللغوي وسياقه، وإتاحة الفرصة للمتعلمين لتصحيح أخطائهم، والتساؤل عن قواعد اللغة.
- التنبه للفروق الفردية عند تعليم القواعد بالنظر إلى ظروف المتعلمين وخلفياتهم.
- استثمار معطيات النتائج المفيدة في تنمية كفايات المعلم التعليمية.

وتشير الباحثتان إلى جملة من الأسئلة الجوهرية التي تظل مطروحة في سياق تعليم اللغة الثانية، وهي أسئلة تدور في مجملها على الطريقة والمحتوى وتصحيح الأخطاء وكيفيته[١].

الفصل السابع: آراء شائعة عن تعلم اللغات... حقائق وآراء

هذا الفصل خلاصة جامعة للكتاب في فصوله السابقة بناءً على رأي المؤلفتين، وفيه تقدم الباحثتان رأيًا شائعًا بسلبياته وإيجابياته مع تغليب لرأي شخصي، أو رأي تدعمه الدراسات والأبحاث، وهذه الآراء هي:

١. نتعلَّم اللغات أساسًا عن طريق المحاكاة.

تستبعد المؤلفتان أن يكون تعلم اللغات أساسًا يتم بالمحاكاة على نحو واسع، ولكنّ ذلك أيضًا لا ينفي دور المحاكاة في تعلم اللغات، بل تذهبان إلى عدّ المحاكاة إستراتيجية تعلم فردية لدى الأطفال؛ فبعض الأطفال يحاكون أكثر من غيرهم، ومع ذلك فإنهم لا يتفوقون على مَنْ هُمْ أقلُّ محاكاة. أما متعلمو اللغات الأجنبية فلا شك في أنهم يستفيدون من التقليد والمحاكاة في تعلم الأصوات وبعض الأنماط الجُمْليّة، ولكنه تعلُّمٌ لن ينتهي إلى تعلم نظام لغوي كامل.

---

١ - ص: ٣٣٨.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

٢. عادة ما يصحح الآباء أبناءهم حين يخطئون في القواعد.

تُظْهِرُ الدراسات أن تصحيح الآباء لغةَ أطفالهم في مرحلة المدرسة تعتني بالمعنى والتواصل السليم أكثر من الشكل؛ فالأطفال لا يمكنهم الاعتماد على تصويبات آبائهم حين يخطئون في ترتيب الكلمات أو أنماط التنغيم أو المورفيمات النحوية.

ويبدو الأمر أعقد في اللغة الثانية؛ فالأطفال والكبار يكتسبون قدرًا كبيرًا من اللغة الأولى دون تعليم رسمي أو تصحيح للأخطاء، أما متعلمو اللغة الثانية فيمكن أن يحتفظوا بأخطائهم سنوات طويلة إنْ لم يُوَجَّهوا أو تُصَوَّب أخطاؤهم.

٣. الأشخاص شديدو الذكاء متعلمو لغة جيدون.

يبدو هذا صحيحًا إلى حد كبير، ولاسيما عندما يركز تعليم اللغة على التفاعل والنشاطات التفاعلية، وعند التركيز على المهارات الشفوية أكثر من المعلومات عن اللغة. ومع ذلك فإنهما تنبهان إلى أن عملية النجاح مرتبطة بعدد من المهارات والقدرات الذاتية، ولا تقتصر على الذكاء فحسب. ويتعيَّنُ أن نبحث عن سبل لدمج قدرات المتعلمين المختلفة والمتنوعة في بيئة التعلم.

٤. الدافعية أهم مؤشِّر على النجاح في اكتساب اللغة الثانية.

الغالب أن رغبة المتعلمين في تعلم اللغة تساعدهم في التعلم أكثر من غيرهم، ولكن الطلبة أصحاب الدافعية العالية قد يواجهون صعوبات في التعلم سببها العمر أو أسلوب التعلم أو عوامل أخرى سوى الدافعية. ولا يستطيع المعلم التأثير في دافعية المعلم الجوهرية لتعلم اللغة الثانية، ولكنه يستطيع خلق بيئة تعليمية صفية محفِّزة ومشجعة للمتعلمين تحملهم إلى مزيد من الدافعية الإيجابية نحو التعلم ومن ثمَّ النجاح في التعلم.

٥. كلّما بَكَّرْنا في تعليم اللغة الثانية في المدارس تعاظم احتمال النجاح.

تفرق الباحثتان بين من يرغب في إكساب أطفاله لغة شبيهة بالناطق الأصيل ومن لا يرغبون بذلك؛ فهما تدعمان أدلة قوية حول اكتساب الأطفال اللغة على نحو شبيه بالناطقين الأصلاء؛ مع تحفظات تتعلق بالتأثير على اكتساب اللغة الأم. وأثبتت الدراسات أن الأساس الجيد في اللغة الأم يعد منطلقًا جيدًا للغة الثانية؛

فالمتعلم الذي يتعلم لغة أجنبية مسلحًا بلغته الأم يقبل عليها بثقة ورغبة في استثمار الوقت في التعلم قدر الإمكان.

أما إن كان تعليم اللغة الثانية لا يهدف إلى بلوغ كفاية شبيهة بالناطق الأصيل فإن الموقف يختلف اختلافًا تامًّا.. فإذا كانت البيئة / المؤسسة ترغب في أن يتمكَّن الأطفال من اكتساب قدرات تواصلية في اللغة الأم، والالتزام بتطور لغة الطفل على نحو جيد، فإن تأخير تعليم اللغة الأجنبية يكون أكثر فاعلية (في عمر عشر سنوات مثلاً)؛ ولابد أن يكون البرنامج التعليمي مكثَّفًا، ويتضمن تعرُّضًا ومحتوى ثريًّا تجنُّبًا **للتعليم بالقَطَّارة** الذي يستغرق سنواتٍ طويلة مع تعلم قليل ينتهي بالمتعلمين إلى الإحباط!!.

٦. **يعزى الغالب الأعمّ من الأخطاء التي يرتكبها متعلمو اللغة الثانية إلى تَدَخُّلِ اللُّغة الأولى.**

تُسلِّم الباحثتان بأن معرفة المتعلم لغات سابقة على اللغة الهدف أمر مفيد ومساعد، ولا سيما إن كانت اللغات من أرومة واحدة، وتتشابهان في نظام الهجاء أو المفردات...إلخ.

كما تسلمان بمقولات التحليل التقابلي، وأن وجوه الشبه بين اللغتين عامل ميسِّر. في حين أن وجوه الاختلاف سبب مهم من أسباب أخطاء المتعلمين. ومع ذلك فإن بعض متعلمي اللغات الأجنبية قد لا يحسنون الاستفادة من وجوه الشبه بين اللغتين الأم والهدف إلا إذا نُبِّه إلى ذلك تنبيهًا صريحًا. على أن اللغة الأم ليست هي المصدر الوحيد لأخطاء المتعلمين؛ فالدراسات تظهر تشابهًا كبيرًا بين الأخطاء التي يرتكبها المتعلمون رغم اختلاف خلفياتهم اللغوية، وبعض هذه الأخطاء يقع فيه أبناء اللغة أنفسهم.

٧. **أفضل طريقة لتعلم المفردات هي القراءة.**

ترى المؤلفتان أن هذه المقولة صحيحة إلى حد بعيد مع الأخذ بعين الاعتبار الفارق بين الطفل ابن اللغة الذي يثري لغته بشكل هائل في سنوات التعلم ومتعلمي اللغة الثانية الذين يستفيدون من القراءة بشكل جيد، ولكنه أقل بكثير من الأطفال أبناء

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

اللغة. وتذهب المؤلفتان إلى أن تعليم المتعلمين إستراتيجيات القراءة الفاعلة، وإستراتيجيات الاحتفاظ بالمفردات سيكون أفيد من التركيز على تحصيل المعنى من النص فقط.

وتعلق المؤلفتان على قضية مهمة جدا تتعلق بمقروئية النص وإستراتيجية تخمين المعنى من السياق؛ « **كي يخمِّن القارئ معاني الكلمات الجديدة في نص ما تخمينًا ناجحًا فإنه يحتاج إلى أن يعرف أكثر من تسعين بالمئة من معاني الكلمات الموجودة في النّصّ**»[١].

٨. **من الضروري للمتعلمين أن يكونوا قادرين على إنتاج الأصوات المفردة في اللغة الثانية.**

لا ترى الباحثتان هذا صحيحًا؛ فالأهم من ذلك هو تعلُّم الملامح الصوتية التركيبية كالنبر والتنغيم. وتدعم الباحثتان تدريس تنوعات لغوية متعددة للغة الواحدة وليست نمطًا واحدًا[٢].

٩. **فور أن يعرف المتعلمون ١٠٠٠ كلمة تقريبًا، والتراكيب الأساسية في اللغة الثانية يمكنهم أن يشاركوا في حوارات مع الناطقين الأصليين.**

يبدو أن المؤلفتين تؤيدان هذا الرأي مع احتراس مهم مفاده أنه لابد من تعزيز الكفاية التداولية لدمج عناصرها (التأدُّب، والاعتذار، والطلَّب...إلخ) مع عناصر الكفاية اللغوية وصولاً إلى كفاية تواصلية متكاملة.

١٠. **يتعين على معلمي اللغات أن يقدموا القواعد واحدة واحدة، ويتعين على المتعلمين أن يتدربوا على أمثلة لكل قاعدة قبل الانتقال إلى الأخرى.**

لا يمضي تعلم اللغة الثانية في خط مستقيم، وإنما تتخلله عمليات رجوع وتقدُّم، وتتنوع أداءاتهم بما يدل أحيانا على التمكن من القاعدة، وعلى ضياع ما اكتسبوه أحيانا أخرى، وهذا لا يعني أنه يمكن إضافة قاعدة إلى التي تسبقها مباشرة

---

١ – ص: ٣٥١.

٢ – لا أحسب المقصود بذلك هو اللهجات العامِّيَّة، وإنما تنوعات اللغة في أدائها النطقي؛ كالعربية الفصحى بالملامح الأردنية والفلسطينية أو المصرية أو المغربية.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

وهكذا... بل يمكن دمج أشكال وأنماط لغوية جديدة إلى لغة مرحلية موجودة فعلا يعاد تكييفها، وتطويرها حتى تنتظم في نسق واحد. ولابد أن تتم عملية بناء القواعد بالتدريج والمراجعة المستمرة، و**التدوير**، وضمان التعرُّض لها خشية نسيانها وضياعها.

١١. يتعين على معلمي اللغات أن يعلِّموا التراكيب السهلة قبل المعقدة.

تُظْهِرُ الدراسات أن ثمة ترتيبًا معينًا لاكتساب الأنماط اللغوية، ولاسيما القواعد بما ينفي أن يكون تقديم القواعد «السهلة» تدبيرًا سديدًا في تعليم التراكيب. كما يعدُّ الكلام المعدَّل الذي يقدِّمه المعلِّم والناطق الأصلي مفيدًا جدًّا في اكتساب تنوع من التراكيب السهلة والمعقَّدة معًا، ومع ذلك فإن على المتعلم أن يدرك أن ثمة أشكالاً لغوية نادرة الوقوع والاستعمال، ولا يمكن تعلمها إلا إنْ لَفَتَ المعلمُ نظرهم إليها دون أن يعني هذا أنها صعبة.

١٢. يجب تصحيح أخطاء المتعلمين فور ارتكابها لمنع تكوين عادات خاطئة.

لابد من لفت أنظار المتعلمين إلى الأخطاء الشكلية التي يرتكبونها حين تظهر بشكل جماعي؛ فإن كان الخطأ تطوريًّا مرتبطًا بمرحلة معينة من تطور اللغة، فإنه لابد من تكرار التصحيح كثيرًا باحتراس شديد، حتى لا يؤدي إلى تأثير سلبي على المتعلمين، ولذلك لابد أن يلائم التصحيحُ خصائصَ المتعلمين الفردية؛ فقد يحبط بعضهم من كثرة التصحيح، وقد يكون هذا دافعًا لمتعلمين آخرين نحو مزيد من التقدم وملاحظة الأخطاء، ومن ثَمَّ تصويبها.

١٣. يجب أن يستخدم المعلمون مواد تعليمية لا تحتوي إلا على ما سبق أنْ تعلمه الدارسون.

يبدو هذا الإجراء سليمًا إلى حدٍّ بعيدٍ انطلاقًا من أنه يقدِّم معارف ومهارات سابقة خبرها المتعلمون، ويمكن أيضًا أن يفهم المتعلمون النصوص التي تتضمن مفردات وتراكيب جديدة.

وترى المؤلفتان أن تحديد المادة اللغوية لتعليم اللغة الثانية في قاعة الدرس بحيث لا تحتوي جديدًا أو تحتوي قليلا من الجديد قد يكون لها عواقب سلبية

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

كثيرة، منها: أن المتعلمين سرعان ما يفقدون دافعيتهم إن لم تكن المادة التعليمية محفِّزة.

ثم إن تقديم المعلومة الجديدة أو تصحيح خطأ المتعلم غالبًا ما يحتاج مادة لغوية سهلة تساعده على فهم موضع الخطأ أو تبيُّن مفاد المعلومة الجديدة. وهما تقيسان ذلك على أن المتعلمين الذين يكتسبون اللغة خارج الدرس اكتسابًا ناجحًا يفعلون ذلك نتيجة لتعرضهم لمواد لغوية كثيرة لم يألفوها من قبل.

١٤. حين يسمح المعلم للمتعلمين بالتفاعل الحرّ (في مجموعات أو ثنائيات على سبيل المثال) فإنهم يتعلمون أخطاء الآخرين.

تقرُّ الباحثتان بأن الصف المرتكز على التفاعل والمشاركة والحوار أفضل من الصف المرتكز على المعلم وحده. وقد أظهرت البحوث أن متعلمي اللغة حين يتحاورون مع زملائهم الذين يساوونهم في مستوى الكفاية لا تكثر أخطاؤهم عكس ما يحدث عندما يتحدثون مع مَنْ هُمْ أعلى مستوى من التمكن أو مع ناطقين أصليين. وفي الوقت نفسه أظهرت البحوث أن طلاب المستوى الواحد لا يمكنهم تزويد بعضهم البعض بمعلومات تفيدهم في تصحيح الأخطاء.

وخلاصة الرأي عندهما أن العمل الجماعي والثنائي ذو فائدة عظيمة لمتعلمي اللغة الثانية وتطور لغتهم، وتزداد أهميته في المهام التواصلية عندما يُقْرَنُ بالعمل الفرديّ والنشاطات التي يوجِّهُها المعلِّم.

١٥. يتعلم الدارسون ما يقدّم لهم لتعلُّمه.

تُسَلِّم الباحثتان بأن المتعلم لن يتعلَّم كلَّ ما يُقدَّم له، ولاسيما ما يفوق مستواه، ولاسيما في النحو نظرًا إلى فكرة تسلسل الاكتساب، وأن المتعلم لن يتعلم ما يفوق مستواه، والتركيز على مثل هذا السلوك التعليمي قد يؤدي إلى إحباط المتعلمين. ومع ذلك فإن بعض جوانب اللغة يمكن تعليمها في أي وقت، ولاسيما المفردات إن كان المتعلم حريصًا على التعلم، وكانت طرق التدريس ملائمة له وحاجاته وخبراته.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

١٦. يجب أن يعيد المعلمون صياغة أخطاء المتعلمين بدلاً من الإشارة إلى تلك الأخطاء مباشرة.

ترى المؤلفتان أن هذه الفكرة صحيحة إلى حدّ بعيد مع أن بعض المتعلمين يفهمون أن إعادة الصياغة إنما هو تصويب لأخطاء وقعوا فيها ولكنهم لا يعرفون موضِع الخطأ. وقد أظهرت دراسات تجريبية في صفوف تعليم المحتوى وصفوف تعليم الصغار أن التصحيح المباشر كان أكثر فاعلية من إعادة الصياغة وجعل المتعلمين يتجاوبون بسرعة.

وتوَجِّه الباحثتان إلى المضي في توظيف إعادة الصياغة في تصويب الأخطاء مع تعديلات في التركيز على الملمح المقصود نطقيًّا أو بالإيماء أو تعبيرات الوجه، كأنَّه يقول له: « **أَفْهَمُ ما تقولُ، ولكني أوجِّهك إلى كيف تقوله بطريقة أفضل**[١]».

١٧. يمكن للطلاب أن يتعلموا اللغة والمحتوى الأكاديمي (كالعلوم والتاريخ على سبيل المثال) في آن واحد في القاعات التي يتعلمون فيها المواد باللغة الثانية.

تشير المؤلفتان إلى أهمية تدريس اللغة من خلال المحتوى من حيث إنه يتيح فرصًا متنوعة من التعرض اللغوي، وأنه يرتبط بحاجات المتعلمين وأهدافهم، إضافة إلى أن حجم المفردات والتراكيب ومدى التعرض أكثر منه في صفوف تعليم اللغات العامة.

وتُظْهِرُ كثير من الدراسات تطور قدرات الطلاب على الفهم والمفردات والتواصل بتعلم المحتوى، ولكن هذا التطور لا يضمن استمرارية التحسن في جوانب لغوية أخرى خاصة تلك المتصلة بالدقة اللغوية، كزمن الفعل مثلاً. وأظهرت دراسات تجريبية أن إضافة شيء من التركيز على الشكل، ودمجه مع المحتوى، وبعض التوجيه يؤدي إلى تنبه الطلاب إلى هذه الملامح الشكلية، ومن ثَمَّ إحراز تقدم فيها.

---

١ - ص: ٣٥٩.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

تعليم العربيّة لغة ثانية

تعليم العربيّة لغة ثانية

السنة الثانية – العدد الثالث
(جمادى الأولى) ١٤٤١هـ – فبراير ٢٠٢٠م

مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية
King Abdullah Bin Abdulaziz Int'l Center for The Arabic Language
ص.ب ١٢٥٠٠ الرياض ١١٤٧٣
هاتف:٠٠٩٦٦١١٢٥٨٧٢٦٨ – ٠٠٩٦٦١١٢٥٨١٠٨٢
البريد الإليكتروني: nashr@kaica.org.sa

ردمد: ١٦٥٨ – ٨٢٩٠